



كلية التربية النوعية

قسم العلوم التربوية والنفسية

دراسات فلاح علم النفس

د/نبيل فضل شرف الدين
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة



كلية التربية النوعية

قسم العلوم التربوية والنفسية

دراسات فلاح علم النفس

د/نبيل فضل شرف الدين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

أنماط التنظيم الدلالي وعلاقتها بالذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

**د / نبيل فضل شرف الدين
كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة**

ألقيت الدراسة في:

المؤتمر السابع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي التاسع لعلم النفس، الذي عقدته الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية العلوم الاجتماعية - جامعة ٦ أكتوبر (في الفترة من ٢٩ - ٣١ يناير ٢٠٠١ م)

ونشر أصلها في:

المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر (١١)، العدد الثلاثون (٣٠)،
ابريل ٢٠٠١ م، ص ص: ١٣٩ - ١٨١ .

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى: استكشاف الأنماط التنظيمية الدلالية، وللتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في أنماط التنظيم الدلالي المكتشفة بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين أنماط التنظيم الدلالي، وكل من متغير: الذكاء والإبتكار والتحصيل الدراسي لطلاب عينة الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالب (٣٨) وطالبة (١٧٧) لدراسة الأنماط التنظيمات الدلالية، منهم (١٢٤) طالب وطالبة ممن أجري عليهم دراسة العلاقة بين الأنماط التنظيمية ومتغيرات الدراسة المعرفية (١٢٤) وهم جميعا طلاب بالفرقة الثانية بكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة. قام الباحث بالتدريس لهم مقرر "علم نفس النمو"

وطبق عليهم اختبارات:

- التنظيم الدلالي (أعدّها الباحث، من محتوى المقرر الدراسي الذي قام بتدريسه)
- الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات (رمزية الغريب ، ١٩٧٣)
- اختبار " تورانس " للقدرة على التفكير الإبتكاري (عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ، ١٩٧٣)
- التحصيل الدراسي في مادة علم نفس النمو. (أعده الباحث للدراسة)

وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية الوصفية والإستدلالية عن:

تحقق الفرضين الأول والثاني من فروض الدراسة، حيث كشفت عن شيع بعض الأنماط التنظيمية وإختفاء بعضها الآخر من خلال أداء عينة الدراسة علي الصورة البنائية أو الإنشائية من اختبارات التنظيم الدلالي (أ) ، وتنظيم محتوى المقرر الدراسي . وكان ترتيبها كالتالي:

- ✓ نمط القوائم المنظمة (والذي احتل أعلى نسبة مئوية).
- ✓ نمط التنظيم الهرمي (والذي جاء في الترتيب التالي).
- ✓ ثم، نمط القوائم المنظمة التأكيدية.
- ✓ ونمط التنظيم المصفوفي.
- ✓ ونمط التنظيم المتعدد (المختلط).
- ✓ ونمط التنظيم المصور أو الشكلي.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

✓ واختفي نمط التنظيم الشبكي من بين التنظيمات (ولكنه ظهر كنمط تنظيمي مفضل لدى الطالبات)

واختلف هذا الترتيب عند استجابة عينة الدراسة علي الصورة التفضيلية (ب) من اختبارات التنظيم الدلالي ، حيث كان ترتيبها كالتالي:

✓ نمط التنظيم المصفوفي (والذي احتل أعلى نسبة مئوية) .

✓ ونمط القوائم المنظمة (والذي جاء في الترتيب التالي) .

✓ ثم ، نمط التنظيم الهرمي .

✓ ونمط التنظيم الشبكي (والتي فضله الطالبات بنسبة ٤ و ١ %) .

✓ ولم تخفي النتائج أن ٩ و ٥ % من الطلاب لم تستطع أن تأخذ قرار ، وصنفت تحت نمط التنظيم " غير الواضح "

كما لم تظهر فروق جوهرية دالة بين الطلاب والطالبات في الأنماط التنظيمية المكتشفة في الدراسة الحالية (كمية أو كمية) .

وتحقق الفرض الثالث جزئيا ، حيث كشفت النتائج عن علاقات دالة إحصائية بين نمط القوائم المنظمة والذكاء والإبتكار اللغوي ، بينما لم تظهر الدلالة الإحصائية بينها وبين الإبتكار الشكلي أو التحصيل الدراسي أو بين نمط التنظيم الهرمي وأي من المتغيرات المعرفية موضع الدراسة .

مقدمة:

يعتبر التنظيم الدلالي للمعلومات (أو المحتوى المعرفي بشكل عام) نشاطا عقليا هاما في تأكيده وتدعيمه للبنية المعرفية للفرد الإنساني، والاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، وسرعة التعامل معها أو تجهيزها، وذلك ملاحقة للتطور الهائل والمذهل للمعرفة الإنسانية، بما يؤدي إلى تسهيل استخدامها.

ويري روسينشين (Rosenshine, M., 1995: 262) أهمية البحث في التجهيز المعرفي، خاصة كيفية تخزين المعلومات واسترجاعها، وضرورة الكشف عن أهمية مساعدة الطلاب في تطوير أبنيتهم المعرفية جيدة الترابط.

حيث أصبح من المعروف الآن، أن المعلومات في ذاكرتنا طويلة المدى تخزن في شبكات مترابطة داخليا تسمى الأبنية المعرفية. وتعتبر حجم هذه الأبنية، وعدد الارتباطات بين أجزائها، وقوة هذه الارتباطات، وتنظيمها وغناها عوامل مهمة في تجهيز المعلومات وحل المشكلات. (Rosenshine, M., 1995 : 262)

بالإضافة إلى أنه من العوامل الهامة التي تساعد على استرجاع المعلومات من الذاكرة هو تنظيم تلك المعلومات المراد تعلمها على نحو ما، وبشكل متنسق للاحتفاظ بها لفترات طويلة. (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٤ : ٦٢)

ويذكر نافي - بنيامين وآخرون : (Naveh - Benjamin et al., 1998 : 210) أن المحاضرين من علماء النفس يدركون منذ العشرين عاما الماضية، أن واحدة من أكثر المحددات أهمية لتذكر الطلاب للمعلومات أثناء التعلم المدرسي هي طريقة تنظيمهم الأولي (التمهيدي) للمعرفة، وطريقة تمثيلها، وتعديل هذه التمثيلات بإدخال المعرفة الجديدة.

حيث يسمح التنظيم بتصنيف عناصر المعلومات في فئات مترابطة من الحقائق والظواهر التي تشكل أنظمة كلية، يمكن في ضوءها تفسير الظواهر المتعددة وإدراك العلاقة بينها، وتسهيل استدعاء حلول جاهزة أفضل من إعادة عملية التفكير أو التعلم عند مواجهة المواقف الجديدة، كما أنها تساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط. (Wortman , P . M., 1975 : 317)

ولقد أصبح من الشائع الآن أن ما يمكن تعلمه من معلومات يعتمد على تنظيمها، وتركيبها، وعلى الطريقة والمستوى التي تعالج به هذه المعلومات. (سعيد سرور ، ١٩٩٤ : ٦٦)

ويؤكد روسينشين (Rosenshine, M., 1995 : 262) على أهمية الأبنية المعرفية جيدة الترابط، والتي يلخص أهميتها في أنها:

أ - تسمح بسهولة استرجاع المادة التعليمية القديمة.

ب - تسمح بتنفيذ أكبر المعلومات في جزل مفردة.

ج - تسهل الفهم وتكامل المعلومات الجديدة.

ويؤكد ذلك من خلال توضيح الفروق الكبيرة بين الأبنية المعرفية للخبراء وللطلاب الجدد؛ حيث تمتلك أبنية الخبراء عدد كبير من مفردات المعرفة، بالإضافة إلى ارتباطات كبيرة وقوية بين هذه المفردات، وبنية تنظيمية بطريقة أفضل، بينما الطلاب الجدد غير قادرين على رؤية هذه النماذج، وغالبا ما يتجاهلون، بالإضافة إلى تطور النماذج الجيدة الترابط، والمساحات الحرة في الذاكرة العاملة لدى الخبراء في المجال.

وفي الوقت الذي تهتم به البحوث والدراسات "بسيكولوجية المادة الدراسية"، والعمل على تنظيمها بما يتلاءم وكيفية معالجة أو تجهيز المعلومات لها كان يجب ضرورة دراسة الكيفية التي تنتظم بها المعلومات بالذاكرة وكيفية تجهيزها، وإجراء الدراسات التجريبية عليها.

مشكلة الدراسة:

رغم أهمية التنظيم الدلالي للمعلومات في الذاكرة الإنسانية، وما لاقتته من اهتمام على المستويين؛ النظري والتطبيقي، يتساءل سولسو (١٩٩٦ : ٢٨٨) عن الكيفية التي تنتظم بها المعلومات في الذاكرة قائلا بأنه "ربما يكون الافتراض الأساسي عن الذاكرة طويلة المدى هو أن المعلومات فيها تنتظم بطريقة منهجية، وقد حظي هذا الافتراض بقبول واسع النطاق حتى أنه يندر أن يتساءل الباحثون هل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى منظمة؟، ولكن كثيرا ما يبرز السؤال " كيف " تنتظم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ؟".

ويؤكد فتحي الزيات (١٩٩٨ : ١٥٣) أنه لا توجد ملامح محددة أو مستقرة عن الكيفية التنظيمية التي تعكسها ذاكرة المعاني، وأن العوامل التي تقف خلف تنظيم المعرفة، أو التي تؤثر على تنظيمها مازالت إرهابات نظرية تفتقر إلى الدعم القوي، رغم تعدد النماذج النظرية المنطقية التي تفسر كيفية تنظيم الوحدات المعرفية داخل ذاكرة المعاني؛ كنموذج الخاصية المقارنة The Feature Comparison Model ، ونماذج الشبكة Network Models ، والمدخل التمثيلي (مدخل الأمثلة) Examples Approach، ومدخل التتميط أو المدخل النمطي Prototype Approach . وتحاول الدراسة الحالية التعرف على أو استكشاف الأنماط التنظيمية الدلالية للمعلومات في الذاكرة لدى طلاب العينة موضع الدراسة.

ورغم محاولات دراسة القدرات العقلية العامة أو الابتكارية، من المنظور المعرفي، بغرض فهم طبيعتها، إلا أنها مازالت في أطوارها الأولى، والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة في هذا الاتجاه، حيث يتم محاولة دراسة النواحي التنظيمية البنائية أو الهيكلية للمعلومات كعمليات وظيفية للقدرات العقلية والابتكارية.

وقد قام طلعت الحامولي (١٩٨٨) بتقدير فعالية البنية المعرفية للطلاب عن طريق درجاتهم علي اختبارات القدرات العقلية (اللغوية - والمكانية - والعديدية)، وقام حافظ عبد الستار (١٩٨٩) بتقدير البنية المعرفية للطلاب عن طريق درجاتهم في عامل المرونة (التلقائية - والتكيفية) كأحد عوامل القدرة علي التفكير الإبتكاري عند "جيلفورد" ، مستخدما بعض أنشطة بطارية "جيلفورد" في قياس القدرة علي التفكير الإبتكاري، وقام فتحي الزيات وآخرون (١٩٩٧) بتقدير البنية المعرفية عن طريق استخدام طريقة التحليل العنقودي أو التمثيل الشجري الهرمي للمفاهيم والعلاقات البيئية بينها سواء القائمة أو المشتقة وصولا إلي الترابطات والتمايزات والتنظيمات التي تعكس الطبيعة المتداخلة لهذه الأبعاد.

وتحاول الدراسة الحالية اقتراح تقدير لكفاءة التنظيمات الدلالية للطلاب التي يمكن أن تكشف عنها الدراسة، ومدي شيوعها، ثم دراسة علاقتها بالذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة. .

و تتحدد أسئلة الدراسة في التالي:

- (١) ما هي الأنماط التنظيمية الدلالية للطلاب، وما هي أكثرها شيوعا أو انتشارا بين طلاب عينة الدراسة؟.
- (٢) هل هناك فروق بين الطلاب والطالبات في تفضيلهم أو استخدامهم للأنماط التنظيمية الدلالية وكفاءتها؟.
- (٣) هل يمكن اعتبار الأنماط التنظيمية الدلالية وكفاءتها هي الصورة الفعلية أو الحقيقية للقدرات العقلية العامة أو الإبتكارية؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

- التعرف علي أو استكشاف الأنماط التنظيمية الدلالية لعينة الدراسة.
- التعرف علي الفروق بين الطلاب والطالبات في أنماط التنظيم الدلالي، لدى طلاب عينة الدراسة.
- دراسة العلاقة بين أنماط التنظيم الدلالي ، وكل من؛ متغير الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي، لدى طلاب عينة الدراسة، الذين أجابوا علي جميع الاختبارات التي طبقت عليهم.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية دراسة الأنماط التنظيمية الدلالية، حيث تمثل متغيراً معرفياً هاماً، مرتبطاً بالعديد من الأنشطة المعرفية الأخرى، وذلك على المستويين: النظري والتطبيقي، ويمكن أن تفيد في:

- الاهتمام بالأنماط التنظيمية الدلالية للطلاب، وعدم تجاهلها، وذلك عند إعداد البرامج التعليمية عامة وبرامج التعلم الذاتي خاصة، وذلك في إطار أهميتها وكونها تعكس إمكانياتهم أو قدراتهم العقلية المتمثلة في متغيرات الدراسة.
- محاولة وضع أسس علمية جديدة، يقوم على أساسها تصنيف الطلاب في الفصول الدراسية، وفقاً للتنظيمات الدلالية المكتشفة للطلاب، في البيئة العربية.
- تضمين التصورات النظرية والكتابات والبحوث الخاصة بهذا المجال في مناهج الطلاب المعلمين (من طلاب كليات التربية والتربية النوعية والمعاهد العلمية المتخصصة)، وتدريبها لهم، وتوجيه نظر المعلمين لوضع ذلك في الاعتبار عند تدريسهم لطلاب المدارس، وفي حالة تعليمنا الحالي يجب أن يراعي المعلمين استخدام مدخل متعدد مقنن لعرض المعلومات، يعتمد فيه على استخدام أكثر من طريقة عرض واحدة تقوم على أساس اختلاف الأنماط التنظيمية للطلاب، للوصول إلى تعظيم الاستفادة التربوية للطلاب. وذلك بعد إجراء دراسات متوسعة في هذا المجال، بناء على نتائج الدراسة.
- بالإضافة إلى كونها تجري على طلاب كلية التربية النوعية بما يتميزوا به من تعليم نوعي خاص، يتطلب إجراء الدراسات المعرفية للارتقاء ببرامجهم التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

التنظيم الدلالي

يقترح الباحث الحالي تعريفاً للتنظيم الدلالي بأنه: الطريقة التي يقوم المفحوص بتنظيم معلوماته في الذاكرة طبقاً لها، بما يتيح له سهولة استخدامها وتناولها، والاحتفاظ بها واسترجاعها بكفاءة.

ويعرفه إجرائياً بأنه: الطريقة التي يتبعها المفحوص في تنظيمه لقوائم المعلومات العشوائية المقدمة له أثناء الاختبار، بما يتيح له سهولة استخدامها وتناولها، والاحتفاظ بها واسترجاعها بكفاءة، وهي ما تعكسها درجته الكلية على أبعاد الترابط والتميز والتكامل لبنود أو مفردات المعلومات داخل النمط التنظيمي الواحد.

ويقترح تعريفاً لعدد من الأنماط التنظيمية الدلالية، التي بدأ بتصميم الدراسة على أساسها، والتي تناولتها الكتابات النظرية والدراسات السابقة في هذا المجال. وهي:

✓ نمط القوائم المنظمة، وفيها: يقوم المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي أو تصنيفه في فئات (رئيسية أو فرعية مشتقة) مترابطة، علي أساس عدد من الخصائص المشتركة، منتهى من كل منها، غير عائد إليها مرة أخرى، عبر تنظيم الفئة الفرعية، أو عبر التنظيم النهائي أو الكلي للمحتوي المعرفي المقدم له (أي أنه يتبع تنظيماً متسلسلاً).

✓ نمط التنظيم المصفوفي، وفيه: يصنف المفحوص المحتوى المعرفي المقدم له (المحدد) إلى فئات تجمعها خصائص مشتركة، ويقوم بوضعها خلال محاور، تكون جداول متناسقة أو ما يطلق عليها رياضياً "مصفوفة"، وتوضع الفئات في صفوف متتابعة، بحيث تمثل عناصرها أعمدة المصفوفة (أو الجدول)، وتمثل الأعمدة محاور متميزة أو متباينة.

✓ نمط التنظيم الهرمي، وفيه: يقوم المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي المقدم له (المحدد) علي شكل فئات (رئيسية أو فرعية مشتقة) تمثل أشكال هرمية أو شجرية (فرعية أو كلية). ويبدأ من المفاهيم أو الفئات العامة أو الكلية (الرئيسية)، ثم يصنف منها المفاهيم أو الفئات الفرعية المتضمنة في المفهوم أو الفئة الرئيسية أو العامة، ثم يحاول توليد أو اشتقاق فئات فرعية ثانوية أخرى، وذلك من الفئات الفرعية الأولية السابقة لها، إلى أن تنتهي سلسلة التفرعات الممكنة من المحتوى المحدد أو المقدم لديه.

✓ نمط التنظيم الشبكي، وفيه: يقوم المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي في شكل فئات رئيسية وفرعية ترتبط فيما بينها جميعاً، بحيث تشكل في النهاية شبكة متكاملة من العلاقات أو تنظيم معرفي متكامل، ترتبط كل فئة (رئيسية أو فرعية) أو بند فيه بجميع بنود أو فئات المحتوى المعرفي المقدم (أو المحدد)، تقاس فعاليته أو كفاءته بعدد ومدى قوة الترابطات داخل الشبكة الواحدة.

الذكاء:

يعرف الذكاء بأنه " الاستجابة العقلية للمثيرات أو المشاكل بأنجح وأسرع الطرق وأكثرها اقتصاداً " (ألفت حقي ، ١٩٨٣ : ٨٧)

ويمكن تعريف الذكاء إجرائياً بأنه " الدرجة الكلية للمفحوص على اختبارات: اليقظة العقلية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، والتفكير المنطقي، والتفكير الرياضي ، و القدرة على فهم الرموز والمعاني اللغوية، كما يقيسها اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات. " (رمزية الغريب، ١٩٧٣ : ٣ - ١٥)

الابتكار:

يعرف تورانس Torrance (١٩٦٦) الابتكار بأنه " عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة، والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام وغير ذلك، فيحدد فيها الصعوبة، ويبحث عن الحلول، ويقوم بتخمينات، ويصوغ

فروضاً عن النقائص، ويختبر هذه الفروض، ويعيد اختبارها ويعدلها، ويعيد اختبارها، ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر" (عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٣: ٩)

التحصيل الدراسي:

يمكن تعريف التحصيل الدراسي تعريفاً إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل الدراسي الذي أعده الباحث في مادة "علم نفس النمو"، والذي اختبر فيه المفحوصين موضع الدراسة.

دراسات سابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع، وجد أن منها ما حاولت التعرف على الأنماط التنظيمية السائدة، ومنها ما ناقشت أثر الخبرة في المجال وتميز أصحابها ببنية ترابطية جيدة أو ذات فعالية خاصة؛ وكذلك علاقة البنية الترابطية بالقدرة العقلية العامة والابتكارية والتحصيل الدراسي. ومنها أيضاً ما تناولت بالدراسة طرق القياس. وسوف يتم عرضها في الجزء التالي للاستفادة منها؛

فمن الدراسات التي حاولت الكشف عن الأنماط التنظيمية السائدة،

دراسة أندروود وأندروود (Underwood, J. & Underwood, G., 1987)

تضمنت دراسة أندروود وأندروود (Underwood, J. & Underwood, 1987) G. ثلاثة تجارب ، هدفت التجربة الأولى : تحديد الأبنية المعرفية التنظيمية السائدة للأطفال، مستخدمين طريقة تجريبية مشابهة لما استخدمه Durdin et al. (١٩٧٧) علي عينة الكبار .

وتكونت العينة: من ٣٨ تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، متوسط أعمارهم ١٠ أو ١١ سنوات، بانحراف معياري ٧ و ، تم اختبارهم في القدرة القرائية (علي مقياس Mcleads 1979 GAP Test) والقدرة غير اللغوية (الشكلية) كما تقاس عن طريق مصفوفة رافين

حيث يستقبل كل طفل كتيب، يحتوي علي خمسة مجموعات من الكلمات أو القوائم (كل صفحة تحتوي علي قائمة مطبوعة في عمود مفرد) روعي ترتيبها عشوائياً خلال عينة أو مجموعة الأطفال.

وطلب من الأطفال تصنيف أو تنظيم كلمات كل قائمة بحيث تراعي العلاقات الدلالية بينها، وذلك بهدف تكوين بنية تنظيمية تتفق مع أو تسير واحدة من البنى التنظيمية المعروفة سابقاً، كالأبنية أو القوائم، الهرمية، أو الشجرية (البسيطة)، أو الشبكية أو الجدولية، بالإضافة إلي المجموعة الضابطة التي تحتوي كلمات عشوائية، والتي لا تكشف عن نظام ثابت.

وكشفت النتائج عن :

● سبعة أنماط من الأبنية التنظيمية لتقابل أكثر من أربعة أبنية تنظيمية سابقة التعريف؛ وهي القوائم، الهرميات، الشبكات، الجداول، والقوائم العشوائية المعلنه Declared – Random، والقوائم الأصلية، بالإضافة إلي نمط جديد يضم كل من: الأبنية ذات الترتيب الأبجدي (الأبنية الأبجدية)، والمرادفات أو المترادفات (أو إضافة مترادفات لكل كلمات المثيرات) وقد ينظر إليها علي أنها أفكار للقوائم الأصلية (Alphabetical & Synonym)

● أن ٢٥ % من أبنية مجموعات الكلمات نظمت بطريقة متناسقة مع أو تتفق مع الأبنية التنظيمية المعروضة أو المعروفة سلفا، وأن ٦٢ % منها كانت أبنية قوائم، مما يعكس عن تفضيل الأطفال الصغار لهذا النمط .

● كانت أبنية مجموعة القوائم هي الأكثر تكرارا وسهولة (حيث بلغت نسبة تكرارها بين الأطفال ٨٢ % ، بينما انخفضت نسبة تكرار الأبنية الشبكية (حيث بلغت ٢١ %) والهرمية (حيث بلغت ٨ %) والجداول (صفر %) وبلغت أبنية المجموعات العشوائية ١٦ % .

● وبتحليل التباين داخل المجموعات كشفت النتائج عن اختلاف المجموعات اختلافا دالا في تنظيم أو كفاءة تنظيم البيانات المعبر عنها في صورة الأبنية التنظيمية المختلفة، وكشفت طريقة المقارنات المتعددة للمتوسطات عن فروق بين مجموعات القوائم والشبكات بين كل منها وبين كل من الهرميات والجداول لصالح القوائم والشبكات، وبين كل من القوائم والشبكات لصالح القوائم، بينما لم توجد فروق بين الهرميات والجداول.

● عدم وجود ارتباطات دالة إحصائية بين مستوي القدرة القرائية أو اللغوية، أو غير اللغوية (الشكلية)، وأي من الأبنية ؛ الهرمية أو الشبكية أو الجدولية.

وبناء علي ما كشفت عنه التجربة الأولى من صعوبة تنظيم الأطفال لمجموعات الكلمات في صورتها، الجدولية والهرمية، أجري الباحثان التجربة الثانية بهدف التعرف علي ما إذا كانت لدي الأطفال القدرة علي تكوين أو تنظيم هذه الأبنية في حالة عرض هياكلها التنظيمية عليهم أم لا؟. وما إذا كان عرض الهياكل التنظيمية لهذه الأبنية ييسر أو يسهل بنائها أم لا ؟.

وللتحقق من هذا الهدف؛ تم تطبيق الدراسة علي عدد من (٥٢) من الأطفال بالصف الثالث والرابع الابتدائي (متوسط أعمارهم ١٠ سنوات، بإنحراف معياري قدره ٥٥) وتم اختبارهم علي اختباري القدرة القرائية والمكانية، مع ملاحظة أنهم كانوا من غير المشاركين بالتجربة الأولى.

استقبلت العينة نفس مجموعة الكلمات (كتيب القوائم) بالتجربة الأولى (باستثناء مجموعة الكلمات العشوائية (الضابطة) ، والتي لم يكن تم سحبها من الأبنية

التنظيمية) مضافا لها بكل صفحة قائمة رسم هيكلي للبناء التنظيمي المقترح(والمتكون من عدد من الصناديق والروابط غير الموجهة) توضع أسفل مجموعة الكلمات بدون كلمات موضوعية في أماكنها (وتم ترتيب عرض مجموعة الكلمات عشوائيا). ومن ثم يحتوي الكتيب علي أربعة (٤) مجموعات تنظيمية من الكلمات كل منها يمثل عمود مطبوع من الكلمات الممتلئة لواحد من الأبنية التنظيمية الأربعة (قوائم - هرميات - شبكات - جداول) مع رسم هيكلي ملائم عن طريق Highlighting ضوء عال وبارز للبناء التنظيمي لمجموعة الكلمات أسفلها ، وكان ترتيبها للأطفال المتجاورين مختلف. وعلي عينة الدراسة من الأطفال أن تضع كل كلمة في صندوق داخل الرسم الهيكلي تمثل المكان الموضوع به، وتمثل العلاقات كخطوط بين الصناديق المختلفة، وعلي الأطفال أن تضع كل كلمة في الصندوق الملائم لها.

وكشفت النتائج عن:

- ستة (٦) أنماط من الأبنية التنظيمية هي: أبنية ؛ القوائم، والهرميات، والشبكات، والجداول، والقوائم الأصلية (الأولية)، والقوائم الأخرى (والتي تشمل النمط السابق عشوائي التعريف)

- أن أبنية ٣٩ % من أبنية مجموعات الكلمات تتفق والأبنية المنظمة من قبل المجرب (الأبنية المعروضة بشكل هيكلي)، وأن ٥٧ % منها كانت لأبنية القوائم. كانت أبنية مجموعة القوائم الأكثر نجاحا (حيث بلغت نسبتها ٩٢ % من التنظيم الناجح للأطفال، بينما كانت أبنية التنظيمات الثلاثة الأخرى أقل نجاحا حيث بلغت نسبة الأبنية الهرمية ٢١ % ، والشبكية ٣٩ % ، الجدولية ٦ % ، وعن طريق تحليل التباين كشفت النتائج عن فروق دالة بين مجموعة الأبنية التنظيمية، وكشفت طريقة المقارنات المتعددة للمتوسطات (طريقة توكي) أنه لا توجد فروق بين الهرميات والجداول عن كل من الأخرى، ولكنهم يختلفون عن كل من القوائم والشبكات لصالح الأخيرين، وهم بدورهم يختلفون.

- توجد ارتباطات دالة إحصائية (أقل من ٠.٠١) بين مستوي القدرة سواء كانت قرائية (لغوية) أو كانت غير لغوية (شكلية) والبنيتين ؛ الهرمية والشبكية، بينما لا توجد ارتباطات إحصائية دالة خاصة بالأبنية الجدولية.

وتطورت الإجراءات بالتجربة الثالثة لتدعيم أو تأكيد الوعي بأهداف التجريبتين السابقتين (١ ، ٢)، وتكونت العينة من خمسين (٥٠) تلميذا (متوسط أعمارهم ١٠ أو ١١ سنة ، بانحراف معياري ١٠) بالصفين الثالث والرابع الابتدائي من غير المشاركين بالتجريبتين السابقتين (الأولى والثانية) .

وقدم إليهم كتيب يحتوي علي ثلاثة مجموعات من الكلمات (قوائم) كل صفحة بها مجموعة (تتكون من ١٠ - ١٢ كلمة) علي شكل أنماط هيكلية ملائمة ؛ هرمية، وشبكية، وجدولية ملائمة. تظهر أعلي الصفحة علي عكس الوضع بالتجربة الثانية، (باستثناء أبنية القوائم ، والكلمات العشوائية) ، بالإضافة إلي بعض الأسئلة (سبعة

أسئلة في الكتيب الواحد) في كل صفحة وثيقة الصلة بعلاقات مجموعة الكلمات ، مثل السؤال عن ما هو مشترك بين بعض عناصر أو كلمات المجموعة). ويستقبل كل طفل كتيب يحتوي مجموعات الكلمات ورسوم هيكلية ممثلة أو معروضة بكل ثلاثة أنواع من المثيرات التجريبية ، وكان عرض المثيرات عشوائيا (مختلف) بين الأطفال المتجاورين، وعلي التلاميذ استخلاص المعلومات من الهياكل المعروضة لهم.

وكشفت النتائج عن :

• نجاح معتدل لأطفال العينة في استخراج البيانات أو المعاني من كل البني التنظيمية الثلاثة المعروفة سابقا، حيث بلغ تقدير الاستجابات للأبنية الهرمية (٤٧ %)، وللجداول (٤٩ %) حيث كانت أقلهم، وزاد النجاح قليلا في معدل الشبكات (حيث بلغت ٥٥ %).

• وكشف تحليل التباين عن تأثير رئيسي دال للأبنية التنظيمية، كما كشفت نتائج المقارنات المتعددة للمتوسطات عن فروق دالة تصل لمستوي أقل من ٠.١ ، إلا أنه يوجد ميل إلي الشبكات أفضل من الأداء علي الهرميات (أقل من ٠.٥)، والأداء علي الجداول لم يتميز إحصائيا من أي من الشبكات أو الهرميات.

• توجد ارتباطات دالة إحصائية (أقل من ٠.١) بين مستوي القدرة سواء القرائية (اللغوية) أو الغير لغوية (الشكلية) وكل من الأبنية ؛ الشبكية والجدولية.

• كما ظهرت ارتباطات دالة بين مستوي القدرة غير اللغوية (الشكلية) والأبنية الهرمية فقط (أقل من ٠.٥) بينما لم تظهر هذه الارتباطات الدالة بين القدرة القرائية (اللغوية) والأبنية الهرمية.

بالإضافة إلي ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج عن شيوخ عدد من الأنماط التنظيمية الدلالية، ووجود علاقات نوعية دالة إحصائيا، بين هذه التنظيمات الدلالية (كفاءتها) والقدرة العقلية العامة. فهي قد كشفت عن تأثير غير واضح أو غير كافي لمستوي القدرة ، سواء كانت القدرة القرائية أو اللغوية (كما تقاس باختبار Mcleads 1979 GAP Test) أو القدرة الشكلية غير اللغوية (كما تقاس عن طريق مصفوفة رافين) علي معدل نجاح الأطفال في إنجاز أي من الأبنية التنظيمية بالتجربتين الأولى (١) والثانية (٢) أو استخلاص المعلومات منها كما بالتجربة الثالثة (٣) باستثناء بعض النتائج الفرعية المعروضة سابقا.

ويوجد عدد من الدراسات ناقشت أثر الخبرة وتميز أصحابها ببنية ترابطية جيدة أو ذات كفاءة خاصة؛ وكذلك علاقة البنية الترابطية بالتحصيل الدراسي والابتكارية ومن هذه الدراسات؛

دراسة " ثرو " (Thro, M. P. , 1978)

حيث درست ثرو (Thro, M. P. , 1978) تطور البنية الترابطية للمفاهيم الفيزيائية، من خلال المحتوى المعروض أو المقدم للطلاب، والعلاقة بين البنية الترابطية والتحصيل الدراسي.

وأجريت الدراسة: علي عينة تتكون من ثلاثين (٣٠) طالبا من طلاب الجامعة، مقسمة إلي مجموعتين؛ الأولى تجريبية (تتكون من ١٩ طالب (٤) وطالبة (١٥) من المسجلين لدراسة منهج الفيزياء العامة)، والثانية؛ ضابطة (تتكون من (١١) طالب).

طبقت عليهم اختبارات:

- ترابط الكلمة لقياس البنية الترابطية.
 - والتحصيل الدراسي العام لمفهوم الطاقة (اختيار من متعدد ٥ اختيارات)
- وكشفت نتائج الدراسة عن:

ارتباطات دالة جوهرية بين البنية الترابطية للعينة التجريبية، والبنية الترابطية للمعلمين، بعد تدريس محتوى المقرر عن سابقتها، فقد كانت العينة التجريبية أكثر تشابها بعينة المعلمين عن العينة الضابطة.

تزايد ارتباطات البنية الترابطية للمفحوصين في العينة التجريبية، مع بنية النموذج (أو بنية المحتوى) بمرور الوقت (طوال مدة المقرر) حيث كشفت نتائج تحليل التباين ٢ (ضابط / تجريبية) * ٥ (اختبارات طوال العام الدراسي) عن تفاعل دال رئيسي للمجموعة (ضابطة / تجريبية) والأقسام Sessions، وكشفت عن فروق دالة للمجموعة الضابطة عن المجموعة التجريبية للخمس (٥) اختبارات المطبقة خلال الفصل الدراسي الواحد.

كما كشفت نتائج تحليل الانحدار (بطريقة خطوة خطوة) أنه : يمكن التنبؤ من خلال البنية الترابطية ذاتها بالتحصيل الدراسي، وانتهت الدراسة باقتراح استخدام البنية الترابطية مضافة إلي اختبارات التحصيل في تقييم الطلاب.

مع ملاحظة : أن البنية الترابطية أو بناء المحتوى هنا يعني؛ تقديم مجموعة مفاهيم المقرر الدراسي للفيزياء بنظام خاص ، وليس عشوائيا (حيث جمعت سبعة عشر (١٧) مفهوما علميا أو فيزيقيا في أربعة (٤) تجمعات هي:

أ- تجمع علم الحركة المجردة (وهي ما تشمل مفاهيم؛ المسافة - والزمن - السرعة -- والعجلة).

ب- تجمع مفهوم القوة (وهو ما يشمل مفاهيم؛ القوة - الكتلة - الوزن - الجاذبية)

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

- ت- تجمع مفهوم الطاقة (وهو ما يشمل؛ الطاقة - الحركة - الجهد - الميكانيكا - الشغل) .
- ث- تجمع غير واضح المعالم (وهو ما يشمل مفاهيم مختلفة؛ كالاحتكاك - والحرارة - الكهرباء - والذرة)
- وهي تمثل تطبيقات خاصة بالطاقة تجمع بأكثر مائة مع الكلمات الممتدة للمفهوم ذاته عن كونها مع مفاهيم الطاقة العامة.

ودراسة جونج وفيرجسون - هيسلير (Jong, T. D. & Ferguson - Hessler, M. G., 1986)

حيث هدف جونج وفيرجسون - هيسلير (Jong, T. D. & Ferguson - Hessler, M. G., 1986) من دراستهما اختبار البنية المعرفية أو تنظيم معارف الطلاب الجدد طبقاً لمخطط المشكلة، لدى الطلاب الذين يتفوقون في هذه الناحية، والطلاب الذين لا يتفوقون (يصيبهم العوز) في هذه الناحية (هذا الجانب) في حل المشكلات بمجال الفيزياء. بالإضافة إلى استكشاف البنية المعرفية للخبراء في نفس مجال اختبار الطلاب.

وتم تطبيق الدراسة: علي ٤٧ طالب جامعي، بالفرقة الدراسية الأولى، ممن يدرسون الفيزياء (وتم التدريس لهم خلال فصل دراسي)، بالإضافة إلى أربعة خبراء من نفس مجال التخصص .

وتم إعداد: ١٢ نوع من المشكلات، يضم كل نوع منها علي الأقل علي ثلاثة عناصر من عناصر المعرفة، يتضمن عنصر واحد منها علي المعرفة التقريرية Declarative Knowledge (والتي تشمل علي أو تتضمن المبادئ، القوانين أو الصيغ، والمفاهيم) وعنصر واحد من المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge (والتي تعني بمعرفة الفعل، وتكون ضرورية لحل الأنواع الخاصة من المشكلات)، وعنصر واحد علي الأقل من المعارف الخاصة بخصائص مواقف المشكلة Characteristics Of Problem Situations (والتي تصل بين المشكلة الحقيقية ومخطط المشكلة)، وقد نتج هذا الإجراء عن ٦٥ عنصراً من عناصر المعرفة في هذا المجال.

طبعت علي كروت، وقدمت إلي العينة ثم طلب منهم أن يصنفوا هذه الكروت الموضوع بها عناصر المعرفة إلي مجموعات أو فئات متماسكة أو متلاصقة (مرتبة منطقياً)، حيث تتحدد العلاقة بين عناصر المعرفة من موضوعات الفيزياء (الكهربائية - المغناطيسية) متضمنة العناصر السابقة.

وكشفت نتائج الدراسة عن :

صنف المفحوصين (ن = ١٣) ذوي الكفاءة المرتفعة الكروت طبقا لأنواع المشكلات المركزية داخل الفئات أو المجموعات، بينما صنف المفحوصين (ن = ٧) ذوي الكفاءة الأقل (الأقل كفاءة) الكروت عن طريق الخصائص السطحية للعناصر (لعناصر المعرفة).

توجد علاقة دالة إحصائية (أقل من ٠.١ و) بين كفاءة البنية المعرفية والنجاح في حل المشكلات، واستنتج منها أن عملية تنظيم المعرفة الخاصة بالمشكلات يرتبط بدرجة مرتفعة بالقدرة أو بالأداء الجيد لحل هذه المشكلات للمفحوصين الجدد (بدلالة أقل من ٠.١ و).

وحصل الخبراء علي تنظيمات هرمية التنظيم مما يكشف عن تنظيمهم للمعرفة تنظيم جيدا.

ودراسة فتحي الزيات وآخرون (١٩٩٧):

حيث قام فتحي الزيات وآخرون (١٩٩٧) بدراسة العلاقة بين البنية المعرفية، والتي تتمثل في قدرة المفحوص علي عمل أكبر قدر ممكن من الترابطات والتمايزات والتنظيمات للمفاهيم والعلاقات البينية بينها، والقدرة علي التفكير الابتكاري مستخدمين اختبار القدرة علي التفكير الابتكاري (سيد خير الله ، ١٩٧٤) ، وطبقت الدراسة علي عينة تتكون من (٢٠٠) طالب وطالبة، من طلاب كلية التربية، بالفرقة الأولى، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات دالة موجبة بين البنية المعرفية بأبعاد الترابط والتمايز والتنظيم (كما قيست بدراستهم)، وقدرات التفكير الابتكاري المقاسة.

ومن الدراسات التي تناولت طرق القياس:

دراسة نافي - بنيامين وآخرون (Naveh - Benjamin, M. et al. , 1998)

حيث درس نافي - بنيامين وآخرون ، Naveh - Benjamin, M. et al. , (1998) تقييم فائدة طريقة ملئ الأبنية FITS كطريقة لقياس مرونة البنية المعرفية الواضحة أو المعلنه (مرونة المفهوم)، وتطورها خلال المقرر وتأثير مدخل جديد (متعدد) في التدريس عليها (علي مرونة البنية المعرفية)، من خلال ثلاثة تجارب؛

هدفت التجربة الأولى ، تقييم طريقة ملئ الأبنية FITS في قياس مرونة البنية المعرفية، وذلك لتقدير استخدام المفاهيم بمرونة، عند نهاية تدريس مقرر بيولوجي منتظم .

مستخدمين مهمة تقييم مرونة المفاهيم، طريقة FITS لقياس المرونة، واستتبط المحاضرون أو وصفوا طريقتين هرميتين مختلفتين لتمثيل المفاهيم المهمة في المقرر، يمثل علاقتها كل واحدة منها بالآخرى . وقد أسست هذه الهرميات علي أساس إدراك المحاضرين لمجال علم التبيؤ Ecology

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

وطبقت علي سبعين (٧٠) طالب وطالبة جامعية (متساويين في العدد تقريبا) ممن تم التدريس لهم مقرر "علم التبيؤ" بمستوياتهم المختلفة، وذلك خلال الأسبوع الأخير من المقرر، حيث يستقبل الطلاب التمثيلات المصورة الهرمية الاثنتين لمادة المقرر، وتظهر بعض المفاهيم أسفل الصفحة مع بعض المفاهيم المحيرة أو المشتتة، وعلي الطلاب وضع المفاهيم في أماكنها الصحيحة أو الملائمة من التمثيل الكلي. وتقاس المرونة عن طريق دمج معلومات (مفاهيم) البنيتين الهرميتين.

وكشفت النتائج عن :

ارتباطات دالة إحصائية (أقل من ٠.٥) بين مرونة البنية المعرفية، وعدد الاستجابات الصحيحة علي البنيتين المعرفيتين (الأولى والثانية) ومجموع هاتين البنيتين.

ارتباطات دالة إحصائية بين مقاييس البنية المعرفية المختلفة، وأداء الطلاب للمقرر، بالإضافة إلي ارتباطات كل بنية علي حدة.

ارتباطات دالة إحصائية بين مقاييس مرونة البنية المعرفية والاستجابات الصحيحة علي كلا البنيتين المعرفيتين (الأولى والثانية) وصف المقرر.

وهدفت التجربة الثانية ، دراسة مدي تطور البنية المعرفية خلال المقرر، مستخدمين نفس مهام وطريقة القياس بالتجربة الأولى، وطبقت علي عشرين (٢٠) طالب وطالبة جامعية (متساويين في العدد تقريبا) بالفرقة الرابعة، ممن درسوا "علم التبيؤ" وذلك بالأسبوع الأول والأخير من فترة المقرر (أو من فترة نصف السنة الدراسية).

وكشفت النتائج عن :

تحسن أو زيادة أداء الطلاب علي بنيتي المهمة الأولى والثانية، وكذلك مرونة البنية المعرفية في بداية ونهاية المقرر الدراسي. (أي تحسن خلال نصف السنة الدراسية).

وكشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن:

تأثيرات دالة للوقت في فصل دراسي واحد (بداية ونهاية المقرر) حيث كانت النتائج دالة إحصائية (أقل من ٠.١) .

وكشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عن: زيادة في البنية الأولى والثانية، ومرونة البنية المعرفية (عند أقل من ٠.١) خلال فصل دراسي.

مع ملاحظة أن زيادة المرونة خلال المقرر كانت أعلى بسبب زيادة عامة في البنية المعرفية، كما تعكسها عن طريق التغير في مفهوم البنيتين الأولى والثانية.

وهدفت التجربة الثالثة، تقييم إمكانية تحسن الطلاب في مرونة البنية المعرفية عن طريق تأكيد مرونة المعرفة أثناء تدريس مقرر "علم التنبؤ"

وطبقت علي ١٣٥ طالب وطالب جامعية (متساويين في العدد تقريبا) بالفرقة الرابعة، قُسمت إلي مجموعتين مستقلتين، مجموعة تم التدريس لها بالطريقة المعيارية العادية، والمجموعة الأخرى تم التدريس لها بمختلف الطرق التي يمكن أن يتصورها الطلاب (طرق مختلفة)، وقيست مرونة البنية المعرفية للطلاب في نهاية المقرر " علم التنبؤ ".

وكشفت النتائج عن:

تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية للاستجابات الصحيحة لكلا من البنيتين، الأولى و الثانية، والمفاهيم الشائعة، ومرونة البنية المعرفية.

وكشف تحليل التباين المتعدد للمتغيرات عن تأثير دال إحصائي، وتحليل التباين الأحادي عن دلالة البنية الأولى والثانية، ومقياس مرونة البنية المعرفية، وذلك عند أقل من ٠.١ و.

ولا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في صف المقرر النهائي، وكشف تحليل التباين عن فروق بين المجموعتين في مرونة البنية المعرفية للبنين، والصف المقرر.

تعقيب عام:

يتضح من هذه الدراسات السابقة أنها تشير إلي ما يلي :

✓ أن الأبنية المعرفية التنظيمية السائدة للأطفال تتمثل في: ميل الأطفال لعمل؛ القوائم، الهرميات، الشبكات، الجداول، والقوائم العشوائية المعلنة Declared Random -، والقوائم الأصلية

✓ أن أبنية مجموعة القوائم كانت هي الأكثر تكرارا وسهولة، حيث بلغت نسبة تكرارها بين الأطفال (٨٢ %)، بينما انخفضت نسبة تكرار الأبنية الشبكية، حيث بلغت (٢١ %) والهرمية، حيث بلغت (٨ %) والجداول (صفر %)، وبلغت أبنية المجموعات العشوائية ١٦ %.

✓ وجود علاقات نوعية هامة بين أنماط التنظيمات المعرفية الدلالية (النتيجة عن عينة المفحوصين بهذه الدراسات) و أثر الخبرة في المجال وتميز أصحابها ببنية ترابطية جيدة أو ذات فعالية خاصة؛ وكذلك بين البنية الترابطية بالقدرة العقلية العامة والابتكارية والتحصيل الدراسي.

✓ تستخدم في القياس مجموعات قوائم من الكلمات، تعرض علي المفحوصين (عينة الدراسة) في شكل كتيبات، ويطلب منهم تنظيمها بالطريقة الملائمة. (بحيث تراعي العلاقات الدلالية بينها) أو تقدم هذه القوائم منظمة بتنظيمات مختلفة، بشكل ناقص، وعلي المفحوصين تكميلها من قائمة ملحقة.

فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، يفترض الباحث الفروض التالية:

١. شيوع بعض الأنماط التنظيمية الدلالية، والمعبر عنها بالحصول علي أعلى نسبة مئوية لانتشارها أو تفضيل و استخدام هذه الأنماط بين طلاب عينة الدراسة.
٢. لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تفضيلهم أو استخدامهم للأنماط التنظيمية الدلالية أو فعاليتها، سواء؛

أ- فروق كيفية، في تفضيلهم واستخدامهم لنمط تنظيمي دلالي بعينه.

ب- أو فروق كمية دالة، في كفاءة التنظيمات الدلالية، لمفضلي أو مستخدمي النمط التنظيمي الواحد.

٣. توجد علاقات موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب التي تعكس كفاءة التنظيم الدلالي الواحد ودرجات نفس الطلاب علي اختبارات الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي المستخدمة في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

وللتحقق من الفروض الموضوعية تم:

أولا : اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية النوعية جامعة المنصورة (فرعي ؛ ميت غمر ومنية النصر)، والذي يقوم الباحث بالتدريس لهم مقرر " علم نفس النمو " الفرقة الثانية، الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ م. وبلغت عينة الدراسة الأولية ثلاثمائة وخمس عشر (٣١٥) طالبا وطالبة، وهم المسجلين بكشوف الكلية. وبلغت العينة النهائية المستخدمة لدراسة الأنماط التنظيمية الدلالية (٢١٥) طالبة (١٧٧) وطالب (٣٨)، وبلغت العينة التي أجريت عليها دراسة العلاقة بين الأنماط التنظيمية والمتغيرات المعرفية للدراسة، والذين أجابوا علي جميع الاختبارات وبشكل صحيح (١٢٤) بجميع أقسام الكلية، باستثناء قسم رياض الأطفال (حيث يدرس المقرر لهم بالفرقة الأولى)

ثانيا : مهام أو أدوات و اختبارات الدراسة:

قام الباحث الحالي :

١ - بإعداد و تدريس مقرر في " علم نفس النمو " يحقق أهداف الدراسة الحالية، وتم التدريس لطلاب العينة موضوعات موسعة تتضمن؛ تعريف علم نفس النمو ، وأهمية دراسته وعلاقته بالعلوم الأخرى ، ومطالب النمو، ومراحله طبقا للاتجاهات المختلفة، والمبادئ العامة للنمو الإنساني، ثم مناهج البحث في علم نفس النمو، وأخلاقيات البحث فيه. ثم تناول النظريات التي تمثل الاتجاهات النظرية المختلفة للنمو الإنساني. ومن أمثلتها:

- نظرية " فرويد " ، كنموذج لنظريات التحليل النفسي للنمو الإنساني، والتي تمثل نظرية في النمو النفسي والشخصية.
- ونظرية " اريكسون " ، و التي تمثل نموذج للنظريات الاجتماعية، في تفسير النمو النفسي.
- ونظرية " كولبرج "، كنموذج للنظريات التي ناقشت نمو الأحكام الخلقية، والتي اتسمت بعالميتها وتحررها من الثقافة والدين.
- ونظرية " بياجيه " كنموذج للنظريات التي تناولت النمو المعرفي، والتي اتسمت ببراء نظري شامل.
- نظرية " دومان وديلاكاتو " كنموذج للنظريات التي نظرت للنمو من الناحية العصبية (النيرولوجية).
- والنظرية التكاملية (متعددة المداخل)، والتي يعتقد أصحابها بوجهة النظر التكاملية للسلوك الإنساني ومراعاته.

وروعي في اختيار هذه النظريات وجود المادة الخصبة لتكوين الترابطات والتميزات، والتكاملات بين وحدات المادة لتكون بناء أو بنية متكاملة. حيث تناول جميع جوانب نمو الشخصية الإنسانية. بالإضافة إلى اعتماد بعضها علي البعض الآخر؛ حيث تعتمد نظرية " اريكسون " علي نظرية " فرويد " في النمو النفسي. كما تعتمد نظرية " كولبرج " علي نظرية النمو المعرفي " لبياجيه "... الخ. بالإضافة لاختلاف رؤى هذه النظريات واختلاف تناولها لجوانب السلوك الإنساني العام. واختلاف عدد المراحل التي تناولتها كل نظرية.

مستعينا بكتب ومراجع:

د/ فؤاد البهي السيد (١٩٧٣)، د/ حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) ، د/ طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٣) ، د/ أمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٠) ، د/ زكريا الشربيني ويسرية صادق (١٩٩٦) ، د/ عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني

(١٩٩٨) ، د/ عادل عز الدين الأشول (١٩٩٩) ، د/ فاروق السعيد جبريل (٢٠٠٠)
في النمو النفسي.

٢ - إعداد اختبارات أنماط التنظيم الدلالي.

- تم إعداد قائمة عشوائية تكونت من ٨٣ بنداً من البنود التي روعي فيها:
- اقتباس بنود القائمة من المصطلحات والمفاهيم الأساسية في علم نفس النمو.
- تضمين القائمة بعدد من أبرز أو أشهر علماء نفس النمو ونظرياتهم في النمو النفسي ، والنمو المعرفي وآخرين غيرهم.
- تضمين القائمة بأكثر عدد من الفئات ، والتي تمكن المفحوصين من إعداد نمطا تنظيميا متكاملًا.
- تضمين القائمة فئة غير منتمة كليًا للمحتوي المعرفي الكلي، لمستوي الصعوبة.
- أن يكتب كل طالب بشكل مبدئي نمط التنظيم الذي اتبعه، حتى يكون أكثر تحديداً.

ثم قام الباحث بإعداد ثلاثة صور من القائمة:

الصورة الأولى: الصورة (أ) أطلق عليها الصورة البنائية أو الإنشائية.

وهي الصورة الأولى التي طبقت علي المفحوصين؛ ويطلب من المفحوص بشأنها أن يقوم بتنظيم المحتوى المعرفي المتضمن خلالها بالنمط التنظيمي المفضل لديه. وذلك بعد قراءة التعليمات جيداً، وتقديم له نموذج لقائمة عشوائية مصغرة ، وتوضيح كيفية العمل من خلال تنظيمها بكل التنظيمات الممكنة. (ملحق رقم ١)

الصورة الثانية : الصورة (ب) : وأطلق عليها الصورة التفضيلية.

والتي يقدم من خلالها أنماط التنظيمات الممكنة أمام المفحوص وعليه فقط أن يختار من بينها التنظيم الذي يفضلُه ويلائمُه. و طبقت بعد الصورة الأولى (أ) : البنائية أو الإنشائية بأسبوع، حتى لا يحفظها المفحوص ويعيد تنظيمها في الصورة البنائية أو يشتق منها عمل القوائم البنائية أو الإنشائية. (ملحق رقم ١)

الصورة الثالثة : الصورة (ج) : وأطلق عليها الصورة التكميلية .

والتي يقدم من خلالها النمط التنظيمي المفضل للمفحوص بشكل غير كامل ، وعليه فقط أن يكمل الفراغات الناقصة أو غير الكاملة من التنظيم الكلي، و طبقت بعد الصورة الأولى، البنائية أو الإنشائية (أ) والثانية، التفضيلية (ب) لاختبار فعالية النمط المفضل لديهم ، وتقدير صدق الاختيار. (ملحق رقم ١)

تصحيح اختبارات التنظيم الدلالي:

واتبع في تصحيح اختبارات التنظيم الدلالي طريقتين أحدهما ، كيفية: عن طريق تحديد النمط المتبع من جانب المفحوص بناء على الكيفية الخاصة التي اتبعه فيها، بالإضافة إلى تحديد المفحوص للنمط بنفسه.

والأخرى، كمية : وذلك عن طريق إعطاء درجة لكل مفحوص كدليل على كفاءة استخدامه للنمط المفضل لديه، وكانت عبارة عن درجته على أبعاد الترابط والتمايز والتكامل والدرجة الكلية، بالصورة (أ) وذلك وفقا لنظام خاص في تقدير الدرجات اتبعه الباحث الحالي كالتالي:

أولا: لتقدير أبعاد تنظيم القوائم المنظمة ، تم تقدير ؛

- بعد الترابط: بعدد الترابطات البينية داخل الفئات التصنيفية المختلفة في التنظيم الكلي الذي أعده أو اشتقه المفحوص من القائمة الاختبارية.
- وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية التي اشتقها المفحوص من القائمة الاختبارية المقدمة .
- وبعد التكامل : بعدد الفئات التصنيفية التي اشتقها المفحوص من القائمة الاختبارية المقدمة مطروحا منها واحد صحيح هو الفئة المحكية التي تتبعها الفئات الأخرى حادثة التكامل العام.
- والدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط القوائم المنظمة.

ثانيا : لتقدير أبعاد نمط التنظيم المصفوفي ودرجته الكلية ، تم تقدير؛

- بعد الترابط: بعدد الارتباطات البينية الصحيحة بين بنود الفئات التنظيمية (الصفوف - أو الأعمدة) المتضمنة بالمصفوفة (الجدول) والتي أعدها المفحوص (نظمها أو اشتقها) من القائمة الاختبارية (وهي تقدر بترتيبها المنطقي داخل الفئة (صف - أو عمود) .
- وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية الصحيحة (الصفوف - أو الأعمدة) المنظمة أو المشتقة بواسطة المفحوص من القائمة الاختبارية (المقدمة للمفحوص) .
- وبعد التكامل: بتناسق أعمدة المصفوفة ، في علاقتها بالصفوف المتضمنة بها، في إطار المصفوفة الكلية (الجدول الكامل) ، والذي أعده المفحوص (نظمها أو اشتقها) من القائمة الاختبارية. (وهي ما تمثل الشكل أو المنطق النهائي للمصفوفة الكاملة)

- والدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط التنظيم المصفوفي.

ثالثا: لتقدير أبعاد التنظيم الهرمي ودرجته الكلية ، تم تقدير؛

- بعد الترابط: بعدد الارتباطات البينية الصحيحة بين بنود التنظيم الهرمي الدلالي الكامل (ابتداءا من بنود الفئات الرئيسية و انتهاءا بالفئات الفرعية المشتقة)، أو مجموع عدد الارتباطات البينية الصحيحة للتنظيمات الهرمية الدلالية في حالة اشتقاق أكثر من تنظيم واحد، والتي أعدها المفحوص (نظمها أو اشتقها) من القائمة الاختبارية.

- وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية الرئيسية و الفرعية المشتقة الصحيحة المنظمة أو المشتقة من القائمة الاختبارية.

- وبعد التكامل: بعدد الارتباطات البينية المنطقية (الصحيحة) بين الفئات التصنيفية للتنظيم (رئيسية و مشتقة) داخل التنظيم الهرمي الدلالي، والذي أعده المفحوص.

- والدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط التنظيم الهرمي.

رابعا : لتقدير أبعاد التنظيم الشبكي ودرجته الكلية ، تم تقدير؛

- بعد الترابط : بعدد الارتباطات البينية الصحيحة (المنطقية) بين بنود الفئات التصنيفية، المتضمنة بالتنظيم الشبكي الكلي، الذي أعده المفحوص من القائمة الاختبارية.

- وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية (الرئيسية و الفرعية المشتقة) الصحيحة التي أعدها المفحوص من القائمة الاختبارية.

- وبعد التكامل: بعدد الارتباطات البينية بين الفئات التصنيفية للتنظيم (رئيسية ومشتقة) داخل التنظيم الشبكي الواحد، الذي أعده المفحوص.

- والدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط التنظيم الشبكي.

ويضيف الباحث الحالي بعض الأنماط التنظيمية الأخرى ، والتي لم يبدأ بها الدراسة الحالية ، وإنما ظهرت من خلال تنظيمات عينة المفحوصين وهي ؛

القوائم المنظمة التأكيدية، وقد اشتقت من القوائم المنظمة وفيها: يقوم المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي، في شكل فئات مترابطة، غير منتهى من كل فئة، ويعود إليها مرة أخرى عن طريق عناصر أو بنود فئة من الفئات الفرعية، عبر التنظيم

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

النهائي والكلي للمحتوي المعرفي المقدم له (أي أنه يتبع تنظيماً فئوياً متسلسلاً)، وهو بهذا يسترجع الفئة الفرعية لظهور عناصر منها مرة أخرى داخل التنظيم العام أو الكلي.

ويمكن تقدير أبعادها ودرجتها الكلية بنفس طريقة القوائم المنظمة مضافاً إليها عدد الاشتقاقات المنطقية من الفئات السابقة مضافة إلى بعد الترابط.

ولتقدير أبعاد التنظيم المصور ودرجته الكلية: والذي يقوم فيه المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي في أشكال وصور أو خطط تنظيمية أو خرائط معرفية، تشكل تجمعات من المعلومات متمثلة في أشكال أو أجزاء من أشكال معروفة في البيئة أو غير معروفة لنا (رمزية أو دلالية)، تم تقدير؛

• بعد الترابط: بعدد الترابطات البينية بين بنود عناصر الفئات الفرعية المتضمنة في التنظيم الكامل الذي أعده المفحوص.

• وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية المتضمنة في الصورة أو الشكل الكلي، الذي أعده المفحوص.

• وبعد التكامل: بعدد الفئات التصنيفية المتضمنة في الشكل أو الصورة العامة، والمؤدية إلى تكاملها، مطروحا منها واحد صحيح هو الفئة المحكية التي توضع أو ترتب الفئات علي أساسها في التنظيم العام أو الكامل، مع استبعاد الفئات غير المتناسقة.

• ويمكن تقدير الدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط التنظيم المصور.

وكان من الممكن إضافة نمطا آخر يسمى النمط التنظيمي الرمزي: والذي ينظم فيه المفحوص مادته العلمية بطريقة لا يفهمها غيره أو سواه، إلا أنه لم يجد عدد كافٍ من الطلبة التي تستخدم هذا التنظيم، حيث وجد الباحث الحالي متضمن في النمط المختلط لأحد الطلاب (س. ع. والذي شرحه للباحث شفويا)، بالإضافة إلى إمكانية دمجها في التنظيم المصور.

بالإضافة إلى النمط المختلط: والذي يقوم فيه المفحوص بتنظيم المحتوى المعرفي أو المعلومات مستخدماً أكثر من نمط تنظيمي واحد من التنظيمات الدلالية السابقة.

ولتقدير أبعاد التنظيم المختلط ودرجته الكلية، تم تقدير؛

• بعد الترابط: بعدد الترابطات البينية بين بنود أو عناصر الفئات الفرعية من أي نمط تنظيمي، متضمن في التنظيم العام أو الكامل الذي أعده المفحوص.

• وبعد التمايز: بعدد الفئات التصنيفية المتضمنة في التنظيم المختلط الكامل الذي أعده المفحوص.

- وبعد التكامل: بعدد الفئات المرتبة منطقيا في التنظيم الكامل، مطروحا منه واحد صحيح هو الفئة المحكية التي ترتب الفئات علي أساسها منطقيا مع استبعاد الفئات غير المتناسقة، بغض النظر عن النمط المنتمية له الفئة.
- ويمكن تقدير الدرجة الكلية: عن طريق حساب مجموع درجات أبعاد الترابط والتمايز والتكامل لنمط التنظيم المختلط.

٣- اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات.

أعدت الاختبار رمزية الغريب (١٩٧٣)، وهدفت من إعدادة قياس الاستعدادات العقلية للفرد، ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات أو أقسام فرعية تمثل القدرات العقلية الأساسية في المواقف السلوكية وهي: اليقظة العقلية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، والتفكير المنطقي، والتفكير الرياضي، والقدرة على فهم الرموز اللغوية.

ويمثل الاختبار أحد اختبارات القدرة أو القوة، والتي ليس لها زمن محدد تحديدا دقيقا للإجابة، والذي يمكن فيه إتمام الاختبار، ويستغرق في المتوسط ساعة ونصف لإتمامه بسرعة متوسطة، ولهذا فهو يراعى الشخص البطيء كما يراعى الشخص المتوسط والسريع.

صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار لعينة تتكون من ٥٥٠ طالب وطالبة (٣٦٢ طالب، و ١١٨ طالبة) من طلاب المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات وطلاب الجامعة، وذلك بطريقتين؛

الأولى: طريقة الصدق التلازمي (أو المصاحب):

حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات العينة على الاختبار ودرجاتهم على اختبار القدرات العقلية الأولية (أعده إلى العربية، أحمد زكي صالح) ، وبلغ معامل الارتباط ٧٧،.

الثانية: طريقة المقارنة الطرفية:

وذلك حتى يتبين قدرة الاختبار على التمييز بين الممتازين والضعاف، وبلغت النسبة الحرجة أكبر من (٣) مما يدل على أن الفرق بين تحصيل الفئتين السابقتين فرق دال دلالة إحصائية كبيرة.

كما قام الباحث الحالي، بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة من طلاب وطالبات (١٠٩) عينة الدراسة الحالية على الاختبار ودرجاتهم على اختبار القدرة العقلية الأولية (أعده إلى العربية، أحمد زكي صالح)، وبلغ معامل الارتباط ٦٧ و (متوسطات أعمارهم ١٨ سنة و ثلاثة شهور تقريبا)

ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار لدرجات نفس العينة التي طبقت عليها حساب الصدق وهي تتكون من ٥٥٠ طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات وطلاب الجامعة، بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات ٩٢، وهو معامل ثبات مرتفع.

وقام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات عن طريقة إعادة التطبيق، بفارق زمني أسبوعين، على عينة تتكون من ٤٠ طالب وطالبة عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات ٨٤ وهو ارتباط دال مرتفع.

٤ - اختبار القدرة على التفكير الابتكاري

أعد الاختبار تورانس، ونقله إلى العربية عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣). ويتكون من اختبارين هما: الاختبار الأول، وهو اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات (الصورة أ)، ويتضمن سبعة أنشطة، استخدم منها بالدراسة الحالية الأنشطة الثلاثة الأولى؛ وهي تمثل أنشطة "أسأل وخمن"، ويستغرق كل نشاط منها خمس دقائق.

بينما يتكون الاختبار الثاني، وهو اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصور (الصورة ب)، من ثلاثة أنشطة، استخدم منها بالدراسة الحالية النشاطين، الثاني والثالث. ويضم النشاط الثاني عشرة أشكال ناقصة والمطلوب إكمال هذه الأشكال برسوم جديدة ومثيرة في عشرة دقائق، بينما يحتوى النشاط الثالث على ٤٠ دائرة، ويهتم بقياس القدرة على عمل ارتباطات متعددة للمثير الواحد، ويستغرق تطبيقه عشرة دقائق.

صدق الاختبار

يتمتع الاختبار في صورته الإنجليزية بدرجات صدق جيدة، حيث أجرى "تورانس" ومعاونوه العديد من الدراسات السابقة في حساب صدق المحتوى والصدق التكويني والتلازمي والتنبؤي، وذلك على عينات مختلفة، وتدل النتائج على صدق الاختبار.

وأجرى عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) عدة دراسات للتحقق من صدق الاختبار في البيئة المصرية، وتدل النتائج على صدق الاختبار.

ثبات الاختبار

يتمتع الاختبار في صورته الإنجليزية بدرجات ثبات جيدة، حيث أجرى "تورانس" ومعاونوه العديد من الدراسات السابقة في حساب الثبات على العينات التي استخدمت في حساب الصدق، وتدل نتائجها على ثبات الاختبار.

وقام عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) بإجراء عدة دراسات للتحقق من ثبات الاختبار في البيئة المصرية، وتدل النتائج على ثبات الاختبار.

كما قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات الاختبار عن طريقة إعادة تطبيقه، بفارق زمني أسبوعين، على عينة تتكون من ٤٥ طالب وطالبة من عينة الدراسة الحالية، وبلغ معامل ثباته ٩٣% وهو ارتباط دال مرتفع.

كما تم حساب توافق المصححين عن طريق تصحيح اختبارات عشرون ٢٠ طالب من عينة الدراسة، هو وزميل له ممن قاموا بتصحيح الاختبار. وقام كل منهما بتصحيحها مستقل عن الآخر بعد الاتفاق على الطريقة المتبعة، ووجد الباحث أن هناك اتفاق مرتفع جدا يصل إلى ٩٩% بين المصححين.

٥ - إعداد وتطبيق اختبار التحصيل الدراسي.

تم إعداد اختبار في التحصيل الدراسي لمادة علم نفس النمو ، وروعي فيه أن يشمل الجزء الذي أعدت منه القائمة الاختبارية العشوائية للمصطلحات والمفاهيم. ويتكون الاختبار من ٢٠ سؤال ، نمط الاختبار من متعدد (كل سؤال يتضمن ٤ اختيارات) بحيث يغطي تغطية شاملة لهذا الجزء.(انظر ملاحق الدراسة)

ثالثا: إجراءات تطبيق الدراسة:

فيما يلي عرض مختصر للخطوات والإجراءات التي اتبعت لإجراء الدراسة .

طلب الباحث من عينة الدراسة دراسة المحاضرات جيدا بعدها يقوموا بتلخيصها أو كتابتها منظمة بإحدى الطرق التي عرضها عليهم كطرق لتنظيم المحتوى المعرفي (علي شكل قوائم منظمة - أو تنظيم مصفوفي - أو تنظيم هرمي - أو تنظيم شبكي .) وذلك كما شرحه الباحث لهم. لأن الباحث سوف يطلب منهم هذه المحاضرات فيما بعد. وطبق عليهم الباحث: اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات (رمزية الغريب ، ١٩٧٣)

واختبار "تورانس" للتفكير الإبتكاري.(الصورة أ،ب)

ثم طبق عليهم الصورة البنائية أو الإنشائية (أ) من اختبارات أنماط التنظيم الدلالي، حيث قام بإعداد قائمة عشوائية تتضمن ٨٣ بندا ، تمثل المصطلحات وأسماء العلماء والنظريات ومراحلها المختلفة ،ومناهج البحث وجوانب السلوك الإنساني موضع النمو، والتي تمت دراستها علي مدي المحاضرات السبعة السابقة لها، بالإضافة إلي بعض البنود الخارجية بهدف إضافة مستوي من الصعوبة عليها.

وطلب منهم أن ينظموا هذه البنود في أشكال أو تنظيمات تلائم ميولهم العقلية، ونمط ترتيب الذاكرة لديهم. وذلك في ضوء قائمة أخرى عرضت عليهم للتعليمات ، وتضمنت (٢٠ من البنود العشوائية ، والتي نظمت مرة أخرى أخذة أشكال القوائم

المنظمة ، وأشكال التنظيمات المصفوفية ، وأشكال التنظيمات الهرمية ، وأشكال التنظيمات الشبكية. وعلي المفحوصين (الطلاب) أن ينظموا القائمة الاختبارية في ضوءها.

مع ملاحظة أنه قد أخبر المفحوصين أنهم سوف يختبرون في هذه التنظيمات التي يقومون بإعدادها في مرة قادمة.

ثم طبق عليهم الصورة التفضيلية (ب) ، من اختبارات التنظيم الدلالي ، حيث قدم لهم الباحث تنظيمات القائمة العشوائية السابقة مجهزة ، وكان علي المفحوصين اختيار النمط التنظيمي الملائم ، والذي يتفق مع تفضيلاتهم في تنظيم القائمة. (وذلك عن طريق كتابة أسمائهم علي التنظيمات المختارة ، ويتركوا التنظيمات الأخرى خالية.

تم اختبر هم في التحصيل الدراسي في مادة " علم نفس النمو "

مع ملاحظة اختيار معظم الأسئلة من الأجزاء التي شرحت فيما قبل المحاضرتين الأخيرتين ، وهذا يتلائم مع الجزء الذي تضمنته القائمة العشوائية.

وطبق عليهم الصورة التكميلية (ج) من اختبارات التنظيم الدلالي ، حيث قدم إليهم النمط التنظيمي الذي يفضلوه ، والذي تم اختياره من قبلهم علي أنه التنظيم المفضل والمستخدم ، ولكنه غير كامل البنود ، وكان عليهم أن يكملوا الأماكن الفارغة في التنظيم. (وهذا لتأكيد فعالية التنظيمات المعرفية لديهم).

رابعا : إجراء التحليلات الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة، قام الباحث الحالي بتصحيح الاختبارات التي قام بتطبيقها وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا، حيث أجريت عليها عدد من التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية، والتي تتضمن : التكرارات، والنسب المئوية، واختباري؛ مان ويتني - ويلكسون Man - Whitney U - Wilcoxon، وكولموجروف - سمرنوف Kolmogorov - Smirnov ، لتقدير الفروق، ومعاملات ارتباط " بيرسون " لتقدير الدلالة بين المتغيرات موضع الدراسة.

النتائج وتفسيرها:

وللتحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص علي: " شيوع بعض الأنماط التنظيمية الدلالية ، والمعبر عنها بالحصول علي أعلى نسبة مئوية لانتشارها أو تفضيل واستخدام هذه الأنماط بين طلاب عينة الدراسة."

تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية الوصفية ، يوضحها الجدول التالي (رقم ١ - أ):

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

جدول رقم (١ - أ) يوضح تكرارات ونسب مئوية، خاصة بتفضيل واستخدام الأنماط التنظيمية الدلالية للطلاب والطالبات عينة الدراسة. (ن = ٢١٥)

اسم النمط التنظيمي		للأداء علي القائمة الاختبارية		لتنظيم محتوى المقرر الدراسي	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
القوائم المنظمة		١٢٤	٥٧ و ٧ %	٩١	٤٢ و ٣ %
القوائم المنظمة التأكيدية		١٧	٧ و ٧ %	غير موجودة حيث استبدلت بطريقة السرد المنظم وتم تضمينها في القوائم المنظمة	
التنظيم المصفوفي		٧	٣ و ٣ %	٣٠	١٤ %
التنظيم الهرمي		٦١	٢٨ و ٤ %	٥٩	٢٧ و ٤ %
التنظيم الشبكي		غير موجود		غير موجود	
التنظيم المصور		٢	٩ و ٩ %	٢٦	١٢ و ١ %
التنظيم المتعدد (المختلط)		٤	١ و ٩ %	٩	٤ و ٢ %

ويتضح من الجدول السابق (رقم ١ - أ):

إمكانية ترتيب الأنماط التنظيمية الدلالية ، طبقا للنسب المئوية لتكرارها بين طلاب عينة الدراسة كالتالي:

- نمط القوائم المنظمة □ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٥٧ و ٧ % أثناء الأداء علي القوائم الاختبارية) □ (ونسبة ٤٢ و ٣ % في تنظيم محتوى المقرر الدراسي)
- نمط التنظيم الهرمي □ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٢٨ و ٤ % أثناء الأداء علي القوائم الاختبارية) □ (ونسبة ٢٧ و ٤ % في تنظيم محتوى المقرر الدراسي)
- نمط القوائم المنظمة التأكيدية □ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٧ و ٧ % أثناء الأداء علي القوائم الاختبارية) □ استبدلت بطريقة السرد المنظم وتم تضمينها في القوائم المنظمة

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

□ نمط التنظيم المصفوفي	□ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٣ أو ٣% أثناء الأداء علي القوائم الإختبارية)	□ (ونسبة ١٤% في تنظيم محتوى المقرر الدراسي)
□ نمط التنظيم المتعدد (المختلط)	□ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٩ أو ١% أثناء الأداء علي القوائم الإختبارية)	□ (ونسبة ٢ أو ٤% في تنظيم محتوى المقرر الدراسي)
□ نمط التنظيم المصور	□ (حيث بلغ تكرارها نسبة ٩ أو ٩% أثناء الأداء علي القوائم الإختبارية)	□ (ونسبة ١ أو ١٢% في تنظيم محتوى المقرر الدراسي)

مع ملاحظة:

□ أن استخدام النمط المصور في تنظيم محتوى المقرر الدراسي أكثر استخداما من النمط المختلط (المتعدد).

□ عدم ظهور نمط التنظيم الشبكي بين طلاب عينة الدراسة، سواء في الأداء علي القائمة الإختبارية، أو في تنظيم محتوى المقرر الدراسي، وربما يفسر ذلك بأن يعتبر عدد من الهرميات، وفي ضوء السعة العقلية المحددة لعينة الدراسة (حيث بلغ متوسط ذكاء العينة ٨٨ أو ٨٨ وهو يقع في حدود الذكاء المتوسط للعينة طبقا للمعايير التي حددتها معدة الاختبار، لا يكمله المفحوصين، وينعكس هذا في إجابة بعض المفحوصين عند سؤالهم عن سبب عدم اختيارهم للتنظيم الشبكي بأنه باختصار شديد " صعب "، وذلك قد يكون في إطار الهرميات الكبيرة (أو كبر حجم الهرميات) المستخدمة بالمحتوي، أو أن طبيعة المحتوى لم تمكنهم من ذلك.

□ كما قد يفسر عدم استخدام التنظيم المختلط والمصور بدرجة كبيرة أن التعليمات لم تكن تضمنت هذه الأنماط التنظيمية، واكتفي الباحث بقوله "حاول تنظيم المحتوى بالشكل الذي تريده" إلا أنه لم يضمن نماذج لهذه الأنماط يتم التدريس عن طريقها، فقط أجاب علي أسئلة المفحوصين. كما أن معظم من استخدم التنظيم المختلط (المتعدد) استخدم القوائم أو المصفوفات بالإضافة إلي التنظيم الهرمي

□ وقد يفسر عدم تبني نسبة كبيرة منهم " التنظيم المصفوفي " أنه قد يكون تم استبداله بتنظيم " القوائم المنظمة "، لسهولة إعدادها من جانبهم، وما يؤكد هذا التفسير النسب المئوية للصورة التفضيلية (ب) من اختبارات التنظيم الدلالي، والتي كشفت عن تفضيل عينة المفحوصين "للتنظيم المصفوفي" والموضحة في الجدول رقم (١ - ب) التالي:

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

جدول (١ - ب) يوضح النسب المئوية للأنماط التنظيمية الدلالية المفضلة لعينة الدراسة، طبقاً لأدائهم على الصورة التفضيلية (ب) من اختبارات التنظيم الدلالي. (ن = ٢١٥)

النسبة المئوية	النمط التنظيمي الدلالي
٣ و ٧١ %	التنظيم المصفوفي
٢ و ١٧ %	القوائم المنظمة
٢ و ٩ %	التنظيم الهرمي
٢ و ١ %	التنظيم الشبكي
٢ و ١ %	غير واضح

ويتضح من الجدول السابق (١ - ب) أنه:

□ عند اختيار النمط التنظيمي المفضل دون مجهود في إعداده أو بنائه (إنشائه) احتل "التنظيم المصفوفي" المرتبة الأولى، حيث بلغ أعلى نسبة مئوية لطلاب عينة الدراسة (٣ و ٧١ %)، يليه "القوائم المنظمة" حيث احتلت المرتبة الثانية، وبلغت نسبتها المئوية (٢ و ١٧ %)، يليه "التنظيم الهرمي" (٢ و ٩ %)، في المرتبة الثالثة، ثم "التنظيم الشبكي" (٢ و ١ %) الذي لم يظهر في الصورة البنائية أو الإنشائية (أ)، ولم تخفي النتائج أن نسبة من الطلاب (٢ و ١ %) تعادل نسبة من اختاروا التنظيم الشبكي لم تستطع أن تأخذ قرار بشأن نمط التنظيم المعرفي الخاص بكل منهم، وأطلق عليهم الباحث الحالي أنهم ذوي النمط التنظيمي "غير الواضح".

□ ومن ثم، يتحقق الفرض الأول للدراسة، حيث كشفت النتائج عن ظهور عدد من الأنماط التنظيمية الدلالية، يشيع وجود بعضها، ويندر وجود بعضها الآخر، وهي تتفق مع دراسة أندروود وأندروود (١٩٨٧) جزئياً، مع الأخذ في الاعتبار اختلاف العينة.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تفضيلهم أو استخدامهم للأنماط التنظيمية الدلالية أو فعاليتها. سواء؛

□ فروق كمية، في تفضيلهم واستخدامهم لنمط تنظيمي دلالي بعينه.

□ أو فروق كمية دالة، في كفاءة التنظيمات الدلالية، لمفضلي أو مستخدمي النمط التنظيمي الواحد. "

أولاً: للتحقق من صحة وجود الفروق الكيفية، تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية الوصفية والموضحة بالجدول التالي (٢ - أ):

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

جدول رقم (٢ - أ) يوضح تكرارات ونسب مئوية، خاصة بتفضيل واستخدام الأنماط التنظيمية الدلالية للطلاب والطالبات عينة الدراسة (ن = ٢١٥)

عينة الطلاب ن = ٣٨				اسم النمط التنظيمي
للأداء علي القائمة الاختبارية		لتنظيم محتوى المقرر الدرا		
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
١٨	٤ و ٤٧%	١٤	٨ و ٣٦%	قوائم المنظمة
٨	١ و ٢١%	استبدلت بطريقة السرد الم وتم تضمينها في القوائم المنذ		قوائم المنظمة التأكيدية
غير موجودة		٨	١ و ٢١%	تنظيم المصفوفي
١٠	٣ و ٢٦%	١٠	٣ و ٢٦%	تنظيم الهرمي
غير موجودة		غير موجودة		تنظيم الشبكي
غير موجودة		٢	٣ و ٥%	تنظيم المصور
٢	٣ و ٥%	٤	٥ و ١٠%	تنظيم المختلط (المتعدد)

تابع جدول رقم (٢ - أ) يوضح تكرارات ونسب مئوية، خاصة بتفضيل واستخدام الأنماط التنظيمية الدلالية للطلاب والطالبات عينة الدراسة (ن = ٢١٥)

عينة الطالبات ن = ١٧٧				
للأداء علي القائمة الاختبارية		لتنظيم محتوى المقرر الدرا		
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	اسم النمط التنظيمي
١٠٦	٥٩ و ٩ %	٧٧	٥ و ٤٣ %	قوائم المنظمة
٩	٥ و ١ %	استبدلت بطريقة السرد المنذ وتم تضمينها في القوائم المنذ		قوائم المنظمة التأكيدية
٧	٤ %	٢٢	٤ و ١٢ %	تنظيم المصفوفي
٥١	٢٨ و ٨ %	٤٩	٧ و ٢٧ %	تنظيم الهرمي
غير موجودة		غير موجودة		تنظيم الشبكي
٢	١ و ١ %	٢٤	٦ و ١٣ %	تنظيم المصور
٢	١ و ١ %	٥	٨ و ٢ %	تنظيم المختلط (المتعدد)

ويتضح من هذا الجدول (٢ - أ) أن :

□ أكثر الأنماط التنظيمية انتشاراً لدى كل من الطلاب والطالبات هو نمط القوائم المنظمة (حيث بلغت نسبة ٤٧% لدى الطلاب ونسبة ٥٩% لدى الطالبات ، في تنظيم القوائم الإختبارية ، ونسبة ٨ و ٣٦% للطلاب و ٥ و ٤٣% للطالبات، في تنظيم محتوى المقرر الدراسي).

□ ويحتل التنظيم الهرمي الدلالي المرتبة التالية (الثانية) من حيث الانتشار بعد نمط القوائم المنظمة، لدى كل من الطلاب والطالبات (حيث بلغت نسبة ٣ و ٢٦% لدى الطلاب ونسبة ٨ و ٢٨% لدى الطالبات، في تنظيم القوائم الإختبارية ، ونسبة ٣ و ٢٦% لدى الطلاب و ٧ و ٢٧% لدى الطالبات، في تنظيم محتوى المقرر الدراسي).

□ استبدلت القوائم المنظمة التأكيدية بطريقة السرد المنظم لمحتوي المقرر الدراسي لدى كل من الطلاب والطالبات، وحصل الطلاب علي نسبة ٨ و ٢١% في نمط القوائم المنظمة التأكيدية، بينما حصلت الطالبات علي نسبة ٥ و ٥%.

□ واستخدم الطلاب والطالبات نمط التنظيم المختلط (المتعدد) (حيث بلغ استخدام الطلاب نسبة ٣ و ٥% للطلاب واستخدام الطالبات نسبة ١ و ١%، في الأداء علي القوائم الإختبارية، ونسبة ٥ و ١٠% للطلاب ونسبة ٨ و ٢% للطالبات في تنظيم محتوى المقرر الدراسي).

□ عدم ظهور نمط التنظيم الشبكي الدلالي سواء بين الطلاب أو الطالبات .

□ ظهور التنظيم المصفوفي الدلالي بين الطالبات في الأداء علي القائمة الإختبارية بنسبة ٤% وتنظيم محتوى المقرر الدراسي بنسبة ٤ و ١٢% والتنظيم المصور في الأداء علي القائمة الإختبارية بنسبة ١ و ١% ، ونسبة ٦ و ١٣% لتنظيم محتوى المقرر الدراسي. بينما لم تظهر في أداء الطلاب إلا في تنظيم محتوى المقرر الدراسي بنسبة ١ و ٢١% للتنظيم المصفوفي، ونسبة ٣ و ٥% للتنظيم المصور.

وبدراسة نتائج النسب المئوية للصورة التفضيلية (ب) والمعروضة بالجدول (٢ - ب):

جدول (٢ - ب) يوضح النسب المئوية لتفضيل كل من الطلاب والطالبات لأنماط التنظيمية الدلالية، في استجاباتهم للصورة التفضيلية (ب) من اختبارات التنظيم الدلالي، لعينة الدراسة الحالية.

النسبة المئوية الخاصة		النمط التنظيمي المفضل
بالبالابات	بالطلاب	
٧٠ %	٧٦ و ٥ %	التنظيم المصفوفي
١٧ و ٢ %	١٧ و ٧ %	القوائم المنظمة
١١ و ٤ %	غير موجود	التنظيم الهرمي
١ و ٤ %	غير موجود	التنظيم الشبكي
غير موجود	٩ و ٥ %	غير واضح

يتضح:

□ أن نمط "التنظيم المصفوفي" يحتل المرتبة الأولى في تفضيل الطلاب (٥ و ٧٦ %) والبالابات (٧٠ %)، يليه "القوائم المنظمة" والتي تحتل الترتيب الثاني، لكلا من الطلاب (٧ و ١٧ %) والبالابات (٢ و ١٧ %) أيضاً، بينما لا يفضل الطلاب نمطي التنظيم؛ الهرمي والشبكي، وقد يفسر ذلك أنهم بعد أدائهم عليه في الصورة البنائية أو الإنشائية (أ) لم يجدوا أنهما يمكن أن يتلاءم مع تفضيلهم المعرفي. وكانت نتائج النمط غير الواضح ليست في صالح الطلاب حيث ظهر هذا النمط لديهم، ولم يظهر لدى البالابات.

□ ورغم اختلاف النسب المئوية نتيجة أداء الطلاب والبالابات علي الصورة البنائية أو الإنشائية (أ)، للقائمة الإختبارية، ولتنظيم المحتوى المعرفي للمقرر الدراسي بمقارنتها بنسب الصورة التفضيلية (ب) من اختبارات التنظيم الدلالي، إلا أنها تشير إلي عدم وجود فروق كيفية جوهرية في تفضيل واستخدام هذه الأنماط التنظيمية لدى الطلاب والبالابات، في حدود العينة المستخدمة موضع الدراسة.

ثانياً: للتحقق من صحة وجود الفروق الكمية، تم تطبيق اختباري؛ مان ويتني - ويلكسون Man - Whitney U - Wilcoxon ، وكولموجروف - سمرنوف Kolmogorov - Smirnov الإحصائيين اللابارامترين، للتحقق من صحة الفروق بين عينتي، الطلاب (١٢) والبالابات (٥٢) من مستخدمي نمط "القوائم المنظمة" كأحد أنماط التنظيمات الدلالية لانتشارها بين الطلاب، ويوضح ذلك الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) يوضح الفروق بين الطلاب والبالابات في كفاءة التنظيمات الدلالية، لمفضلي أو مستخدمي النمط التنظيمي الواحد (نمط القوائم المنظمة)

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

الاختبار	مان ويتني - ويلكسون				كولموجروف - سمرنوف	
م	متوسط الرتبة		قيمة U	قيمة W	قيمة Z	قيمة K-S Z
	الطلاب ن = ١٢	الطالبات ن = ٥٢				
الترابط	٢٧ و ٣٣	٣٣ و ٦٩	٢٥٠	٣٢٨	١ و ٧	٩٢ و
التمايز	٣٥ و ٨٣	٣١ و ٧٣	٢٧٢	٤٣٠	٧٠ و	٥٨ و
التكامل	٣٣ و ١٧	٣٢ و ٣٥	٣٠٤	٣٩٨	١٤ و	٦٤ و
الدرجة الكلية	٢٩ و ٨	٣٣ و ٢٩	٢٧١	٣٤٩	٧١ و	٨٦ و

* جميع القيم غير دالة.

ويتضح من الجدول السابق (رقم ٣) أنه :

□ لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في كفاءة التنظيم الدلالي، وهذا ما تشير إليه نتائج تطبيق الاختبارين السابقين.

ومن ثم، تشير النتائج إلى صحة الفرض الثاني بجزأيه (الكيفي والكمي) حيث لا توجد فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في أنماط التنظيم الدلالي

وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: " توجد علاقات موجبة دالة إحصائية بين درجات الطلاب التي تمثل أو تعكس كفاءة التنظيم الدلالي الواحد ودرجات نفس الطلاب على اختبارات الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي المستخدمة في الدراسة الحالية."

تم اختيار الطلاب الذين أجابوا على جميع الاختبارات المستخدمة في الدراسة ، وبلغ عدد هم (١٢٤) طالبا وطالبة . وتم تصنيفهم تنازليا طبقا لنسب تكرار أنماطهم التنظيمية الدلالية خاصتهم، والجدول التالي (رقم ٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية لهذه الأنماط.

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية للأنماط التنظيمية الدلالية

النسبة المئوية	التكرار	النمط
٤١% أو ١	٥١	القوائم المنظمة
٣٥% أو ٥	٤٤	التنظيم الهرمي
١٤% أو ٥	١٨	القوائم المنظمة التوكيدية
٤%	٥	النمط المصور
٣%	٣	النمط المصفوفي
٣%	٣	النمط المختلط
لم يظهر النمط الشبكي		النمط الشبكي

وتم اختيار نمطي؛ القوائم المنظمة، والقوائم الهرمية، لكبر أعداد مستخدميها من الطلاب (نسبة للأنماط الأخرى)، وذلك للتحقق من صدق الفرض الثالث من خلالها، حيث قام بعمل بعض التحليلات الإحصائية الوصفية علي المتغيرات التي بها سوف يختبر الفرض، ويوضح ذلك الجدول التالي (رقم ٥):

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لذوي نمطي؛ القوائم المنظمة والتنظيم الهرمي

ذوي نمط التنظيم الهرمي ن = ٤٤		ذوي نمط القوائم المنظمة ن = ٥١		أصحاب النمط
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	المتغير
٦٨ و ٣	١٣ و ٨	٦٥ و ٣	١٥ و ٣	نمط التنظيم
٨٨ و ٤	١١ و ١	٨٦ و ٩	١٤	الذكاء
٩١ و ٨	٢٤ و ٧	٨١ و ٢	١٩ و ٧	الإبتكار الشكلي
٧٨ و ٥	٢٩ و ٤	٧٣ و ٥	٢٨	الإبتكار اللغوي
١٢ و ١	٢ و ٦	١٢ و ٦	٢ و ٦	التحصيل الدراسي

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب علي النمط التنظيمي الواحد ودرجاتهم علي متغيرات؛ الذكاء والإبتكار والتحصيل الدراسي، وذلك عن طريق معاملات " بيرسون" والجدول التالي (رقم ٧) يوضح هذه المعاملات.

جدول رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين الأنماط التنظيمية الدلالية وكل من الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي، لذوي نمطي؛ القوائم المنظمة (ن = ٥١) والتنظيم الهرمي (ن = ٤٤)

المتغير	الذكاء	الابتكار الشكلي	الابتكار اللغوي	التحصيل الدراسي
القوائم المنظمة	٧١ و *	٤٢ و	٩٧ و **	٢٦ و
التنظيم الهرمي	٥٣ و	٢٥ و	٦ و	٣ و

مع ملاحظة أنه: (*) تعني دالة عند ٠.٥ و. (**) تعني دالة عند ٠.١ و.

ويتضح من الجدول السابق رقم (٧) تحقق جزئي للفرض الثالث، حيث كشفت النتائج عن ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين كل من نمط القوائم المنظمة والذكاء والابتكار اللغوي، بينما لم تكشف عن ارتباطات دالة إحصائياً بين نمطي التنظيم المستخدمين لدراسة العلاقة والتحصيل الدراسي، كما لم تكشف عن ارتباطات دالة إحصائياً بين نمط التنظيم الهرمي وأي من الذكاء والابتكار (الشكلي أو اللغوي)، وبين نمط القوائم المنظمة والابتكار الشكلي، علي الرغم من ميل العلاقة بين النمط التنظيمي الهرمي إلى الدلالة.

□ وقد يفسر عدم وجود علاقة بين الأنماط التنظيمية والتحصيل الدراسي، في ضوء اختيار الأنماط التنظيمية الدلالية بناء علي تفضيل واستخدام المفوضين أنفسهم، فمن المفترض حصولهم علي درجات مداها أقل، إلا إذا نسبت إلي القدرة العقلية. (حيث يدرس كل منهم بالطريقة التي يريدها، بالإضافة إلي أن طريقة عرض المعلومات واحدة من قبل المحاضر)، وقد يكون نمط الامتحان كاختيار من متعدد، لم يختبر به الطلاب قبل ذلك ولم يدرّبوا عليه في ضوء تنظيّماتهم المعرفية، أو أن يكونوا قد تعاملوا مع هذه التنظيمات كأنشطة من جانب الباحث فقط والتي يجب أدائها، ولم يدرسوا طبقاً لها، استعداداً للاختبار.

□ وقد تظهر هذه الارتباطات بدرجة كبيرة في الأنماط التنظيمية الأخرى.

تعقيب :

تفرض نتائج الدراسة الحالية إجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع مع مراعاة:

□ استخدام عينات ذات مدي عقلي أكثر شمولاً و اتساعاً، وإذا تطلب ذلك أن تكون التنظيمات المعرفية عامة لا تقتصر علي مقرر أو منهج دراسي بعينه، أو إجراء

هذه الدراسات علي طلاب المراحل التعليمية المختلفة (المرحلة الثانوية أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، حيث مدي القدرة العقلية أشمل وأكبر اتساعا.

□ تطوير طرق وفنيات القياس، فمثلا يجب مراعاة أن يتم التدريس لهم بهذه التنظيمات جميعها قبل إجراء البحث عليهم، حتى تتضح الرؤية لديهم، والتي قام الباحث بشرحها كتعليمات .

ويقترح الباحث الحالي إجراء عدد من الدراسات منها:

□ دراسة الخصائص الانفعالية لأصحاب الأنماط التنظيمية المختلفة، خاصة ذوي النمط التنظيمي المصور والمختلط، والتي كشفت الدراسة عنهما لأول مرة، ولم يبدأ بهما الباحث دراسته، وظهرت أثناء إجراء الدراسة.

□ دراسة الخطط أو الإستراتيجيات المعرفية المتضمنة أو المستخدمة في التنظيمات المعرفية الدلالية التي كشفت عنها الدراسة.

□ دراسة أثر نوع التعليم (حكومي - خاص) علي النمط التنظيمي المستخدم للطلاب.

□ كما يوصي بإجراء دراسة نمائية لمعرفة شيوع النمط التنظيمي السائد في المراحل الدراسية أو التعليمية المختلفة.

□ دراسة أنماط التنظيم الدلالي لدي طلاب الجامعات المصرية والعربية.

□ إجراء دراسات مقارنة عبر ثقافية عن أنماط التنظيم الدلالي، لدي طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

□ إجراء دراسة أنماط التنظيم الدلالي، في ضوء النماذج المعرفية والتصورات النظرية التي ناقشت كيفية تنظيم المعلومات في الذاكرة الإنسانية، للوصول إلي النموذج الجيد الذي يستطيع أن يرد علي أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول هذا الموضوع .

ويوصي :

□ بالاهتمام بإعداد برامج تعليمية ، تتفق أو تلائم ذوي الأنماط التنظيمية المختلفة، وأن تجري عليها الدراسات العلمية أولا في مجال علم النفس عامة، وسيكلوجية المادة الدراسية بصفة خاصة.

□ الاهتمام بمن يفشلون في تكوين تنظيم معرفي واضح لديهم، ومحاولة اكتشافهم، وإعداد برامج تحسن من قدرتهم علي تكوين تنظيماتهم الخاصة.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

□ الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين، والمعلمين أثناء الخدمة علي الإجراءات والطرق الجديدة في مجال الذاكرة وتنظيماتها، لمراعاة ذلك أثناء تدريسهم لطلاب المدارس المختلفة.

المراجع العربية:

- ١ - ألفت محمد حقي : علم النفس المعاصر . منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ .
- ٢ - أنور الشرقاوي : العمليات المعرفية وتناول المعلومات . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- ٣ - حافظ عبد الستار : دراسة تجريبية لأثر نظم عرض المعلومات في الذاكرة . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩ .
- ٤ - حلمي المليجي : علم النفس المعاصر . دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ط٥ ، ١٩٨٣ .
- ٥ - جابر عبد الحميد : الذكاء ومقاييسه . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- ٦ - دينيس تشايس : علم النفس والمعلم (ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون) . مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٧ - رمزية الغريب : اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات ، كراسة التعليمات . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ٨ - زين العابدين درويش : تتمية الإبداع "منهج وتطبيقه" . دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٩ - سامي محمود أبو بيه : القدرة علي التفكير الابتكاري "دراسة سيكومترية" . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد السادس ، الجزء الخامس (أ) ، مارس ١٩٨٥ .
- ١٠ - سعيد عبد الغني سرور : أثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها علي التحصيل الدراسي في العلوم لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، مودعة بمكتبة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٤ .
- ١١ - سولسو : علم النفس المعرفي (ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون) . شركة دار الفكر الحديث ، الكويت ، ١٩٩٦ .

- ١٢- سيد خير الله: دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ - أ.
- ١٣- طلعت الحامولي: أثر اختلاف بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .
- ١٤- عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ، مقدمة نظرية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ١٥- فؤاد أبو حطب: بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. المجلد الثاني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- ١٦- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ٥ ، ١٩٩٦ .
- ١٧- فتحي الزيات: الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي " المعرفة والذاكرة والابتكار " ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ١٩٩٨ .
- ١٨- فتحي الزيات وآخرون: بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على قدرات التفكير الابتكاري ، " دراسة استكشافية " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ١٦ ، المجلد السابع (١) ، يونية ١٩٩٧ .
- ١٩- فيرنون: الذكاء " في ضوء الوراثة والبيئة " (ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى) . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

المراجع الأجنبية:

- 20- Guilford , J. P. : Traits of Creativity. In Vernon, P. E.(ed) , Creativity .Penguin Books , Australia , 1970.
- 21- Jong , T. D. & Ferguson – Hessler , M. G. : Cognitive Structures of Poor Novice Problem Solvers in Physics. Journal of Educational Psychology ,1986, 78 ,4 , 279 – 288.
- 22- Naveh – Benjamin , M.: Assessment and Modification of Flexibility of Cognitive Structures Created in University Courses. Contemporary Educational Psychology ,1998, 23 , 209 – 232.
- 23- Rosenshine , B. : Advances in Research on Instruction. The Journal of Educational Research ,1995, 88 , 5.

- 24- Thro , M. P. : Relationships Between Associative and content Structure of Physics Concepts. Journal of Educational Psychology, 1978, 70 , 6 , 971 – 978.
- 25- Underwood , j & Underwood ,g.: Data Organization and Retrieval by Children. Br. J. Educ. Psychol, 1987,. 57 , 313 – 329.
- 26- Wortman , P . M. : Long Term Retention of Information as a function of its Organization. Journal of Experimental Psychology (Human , Learning , Memory) ,1975, 1 , 5.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

The Study summary in English

Style of Semantic Organization and its Relationship with Intelligence Creativity and Achievement for Students of The Faculty of Specific Education - Mansoura University.

Dr. Nabil Fadel Sharaf El - Deen

Faculty of Specific Education – Mansoura University

This study aims:

1. Recognition or discovery for the semantic organization styles.
2. recognition for mal and female differences in semantic organization styles, which discovered.
3. studying the Relationship among Semantic Organization and Intelligence, Creativity and Achievement, for study sample student.

the study sample consisted of 215 mal (38) and female (177)student to study the Style of Semantic Organization the sample on which studying the relationship the Style of Semantic Organization and cognitive study variables have been applied ,consisted of 124 male and female student.

The researcher had taught them the content of developmental psychology and the following test had been applied on them:.

- The Styles of Semantic Organization (which had prepared by the researcher from the content which he had taught).
- The intelligence potentiality for the secondary and university stage.
- Torrance test for the ability of creative thinking.
- Achievement test in developmental psychology, which had been prepared by the researcher.

The results of descriptive and inductive statistical analyses, which the researcher applied proved that the validity of the first and the second hypotheses of the study hypotheses. The result proved the existence of some organization styles and non- existence of some other through the study sample the order was as follows:

A style of the organized lists (which scores the highest percent).

- ✓ A style of the hierarchal organization (which comes as the second order)
- ✓ Then the style of the assertive organized lists
- ✓ and the style of matrix organization.
- ✓ and the style of multiple organization.
- ✓ and the style of pictured or figurative organization.
- ✓ But the style network organization has disappeared among all the styles

And the order organization styles was as follows on preferred picture(b) from The Styles of Semantic Organization tests:

- ✓ A style of the matrix organization (which scores the highest percent).
- ✓ A style of the organized lists (which comes as the second order)
- ✓ Then , A style of the hierarchal organization
- ✓ And , the style network organization has appeared among females.
- ✓ And found : percent not take decision among male students. named “ not – declared ”

- ✓ Also, no significant differences between males and females in semantic organization styles, which discovered.

the validity of the third hypothesis has been proved partially. The result proved significant statistical relationships between the styles of the organized lists and intelligence, verbal creativity while there are no relationship between them and pictured creativity or achievement or hierarchal organization style or these variables which are the focus of this study.

اختبارات التنظيم الدلالي الصورة (أ) البنائية أو الإنشائية

تعليمات:

فيما يلي قائمة تتضمن مجموعة من المفردات أو المصطلحات : اسم أو مصطلح ما أو مفهوم علمي، والخاصة بمادة علم نفس النمو، التي قمت بدراستها، وعليك:

- أن تعيد تنظيمها أو ترتيبها بالشكل الذي ترتاح أو تميل إلى حفظها من خلاله بما يؤدي إلى التمكن منها (حفظك لها) بشكل جيد جدا (فعال) ، حاول الاستعانة بالنموذج المصور اللاحق (لهذه الورقة).
- استخدم أي عدد من الأوراق البيضاء المرفقة مع القائمة (أطلب أوراق أخرى إذا احتجت إلى ذلك) للتجريب والوصول إلى التنظيم الذي يلائمك ، والذي به تستطيع حفظها بشكل جيد جدا (اشطب وعدل وغير كما تريد ، المهم الوصول إلى الشكل النهائي الملائم).
- تذكر أنه يجب أن تكتشف نوع العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات جيدا والتوصيل بينها، في تنظيمك الخاص.
- بعد أن تنتهي تماما من تنظيمك المعرفي الملائم انقله إلى الورقة المعنونة "بورقة الإجابة" بصورة نهائية.
- بعد الانتهاء من ذلك ظلل الدائرة المجاورة إلى اسم تنظيمك بالجانب الشمال من أسفل الصفحة.
- تذكر جيد أنه لا يوجد تنظيم أفضل من الآخر ، وإنما يوجد هناك تنظيم يميل إليه الإنسان أكثر من غيره ، ويستطيع به أن يحقق أفضل النتائج علي مستوي الذاكرة والتحصيل الدراسي، فلكل إنسان خصوصيته المعرفية.

نموذج لكيفية العمل:

انظر الصفحات التالية، تجد قائمة عشوائية تضم عشرون (٢٠) مفردة أو بندا، تم تنظيمها إلى ؛ قوائم منظمة ، تنظيم مصفوفي ، تنظيم هرمي ، وتنظيم شبكي ، ادرسها جيدا ، وحاول أن تنظم القائمة الاختبارية علي نهج هذه التنظيمات .

المهج الوصفي	□	نظرية النمو الأخلاقي	□	النظرية النفسية - اجتماعية	□	نموذج
الطريقة الطولية	□	ثلاثة (٣) فترات ، هي :	□	تجربة (٨) مراحل مثل مظاهر الصراع	□	للقوائم المنظمة:
الطريقة المستقرضة	□	المستوي ما قبل التقليدي للتفكير الأخلاقي	□	النفس الاجتماعي هي :	□	مظاهر النمو الإنساني
المهج التجريبي	□	المستوي الأخلاقي أو التقليدي	□	الثقة في مقابل عدم الثقة	□	النمو الجسمي
المهج الأنثروبولوجي	□	المستوي ما بعد الأخلاقي أو التقليدي	□	الذاتية في مقابل الحرجل والشك	□	النمو العقلي المعرفي
أدوات البحث في النمو النفسي	□	مستوي (٦) مراحل ، هي :	□	القادة في مقابل الذئب	□	النمو الاجتماعي
الملاحظة العلمية المنظمة	□	أخلاقيات الطاعة والمقاب	□	الإيجابية في مقابل النفس	□	النمو الانفعالي
المقابلة العلمية	□	الأخلاقيات التوسعية	□	الهوية في مقابل اضطراب الهوية	□	النمو الجنسي
الاستفتاءات	□	أخلاقيات الولد الجيد	□	الألفة في مقابل العزلة	□	التطور الإنساني العام
الأساليب الإسقاطية	□	أخلاقيات الالتزام ، القانون ، السلطة	□	الإنتاجية في مقابل الانعكاس في الذات	□	النظريات المفسرة للنمو الإنساني
الأساليب السوسيو مترية	□	أخلاقيات الاتفاق الاجتماعي	□	التكامل النفسي في مقابل اليأس والقطر	□	سبجوند فريد
العوامل المؤثرة في النمو النفسي	□	أخلاقيات المبدأ العالمي للأخلاق	□	يعتبر أريك أريكسون من أبرز المؤسدين	□	النظرية النفسية - جنسية
العوامل الحيوية	□	دومان وديلاكاتو	□	لأفكار فريد والمفسرين لها.	□	خمسة (٥) مراحل هي :
العوامل الوراثية	□	نظرية التنظيم التطوري (العصبي)	□	جان بياجيه	□	المرحلة القمية
العدد	□	مرحلتين (٢) ، هما :	□	نظرية النمو المعرفي	□	المرحلة الشرجية
التغذية	□	مرحلة ما قبل دخول المدرسة (الحضانة)	□	أربعة (٤) مراحل هي :	□	المرحلة القضيية
التنضج	□	مرحلة ما بعد دخول المدرسة	□	المرحلة الخمسة - الحركية	□	مرحلة الكمون
العوامل البيئية	□	مرحلة ما بعد دخول المدرسة	□	مرحل ما قبل العمليات	□	المرحلة التناسلية
العوامل المادية	□	النظرية التكاملية (متعددة المداخل)	□	مرحلة التفكير العياني	□	عقدة أوديب
العوامل الاجتماعية	□	مناهج البحث في النمو النفسي	□	مرحلة التفكير المجرد	□	عقدة إكسرا
العوامل الثقافية والحضارية	□	المناهج التاريخي	□	لورانس كولبرج	□	أريك أريكسون
					□	تكامل الشخصية الإنسانية

دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

مرحلتين (٢) ، هما؛	دورمان وديلاكاتو	القطج	القائمة الاختبارية
الاستفتاءات	المتقوي الأخلاقي أو التقليدي	العوامل المادية	(العشوائية)
المنهج الأنتروبولوجي	أخلاقيات المبدأ العالمي للأخلاق	أخلاقيات الالتزام ، القانون ، السلطة	
علم النفس العام	النظرية النفس - جنسية	العدد	
أخلاقيات الطاعة والمقاب	جان بياجيه	التعبية	النمو الجسمي
النمو الجنسي	المرحلة القضيبية	المرحلة الشرجية	
النظريات المفسرة للنمو الانساني	الهوية في مقابل اضطراب الهوية	المنهج التاريخي	نمائية (٨) مراحل تمثل مظاهر الصراع النفسي الاجتماعي هي؛
يعتبر اريك اريكسون من أبرز المؤيدين لأفكار فرويد والمفسرين لها.	المنشكوك الانساني العام	نظرية النمو المعرفي	مرحلة التفكير الجانبي
أربعة (٤) مراحل هي؛	سنة (٦) مراحل ، هي؛	اللاحظة العلمية المنظمة	ثلاثة (٣) مستويات هي؛
المستوي ما قبل التقليدي للتفكير الأخلاقي	أخلاقيات الولد الجيد	الاجتهاد في مقابل النقص	الثقة في مقابل عدم الثقة
العوامل المؤثرة في النمو النفسي	المرحلة التأسيسية	مرحلة التفكير المجرد	الإنتاجية في مقابل الانقماش في اللات
المستوي ما بعد الأخلاقي أو التقليدي	لورانس كولبرج	النظرية النفس - اجتماعية	نظرية التنظيم التولوجي (العصبي)
الطريقة المستعرضة	مرحلة الكمون	المرحلة الحسية - الحركية	مجموند فرويد
الأساليب السوسيو مترية	المادة في مقابل الذنب	المقابلة العلمية	مرحلة ما قبل دخول المدرسة (الحضانة)
المنهج التجريبي	الطريقة الطولية	التكامل النفسي في مقابل اليأس والفتوط	الأساليب الإسقاطية
أدوات البحث في النمو النفسي	المرحلة القمية	مرحل ما قبل العمليات	عقدة أوديب
العوامل الحيوية	الألفة في مقابل العزلة	اريك اريكسون	عقدة إكثرا
العوامل الاجتماعية	أخلاقيات الاتفاق الاجتماعي	النظرية التكاملية (متعددة المداخل)	العوامل البيئية
علم النفس الانساني	المنهج الوصفي	مرحلة ما بعد دخول المدرسة	النمو العقلي المعرفي
عبد العزيز القوصي	العوامل الوراثية	خمسة (٥) مراحل هي؛	تكامل الشخصية الإنسانية
	مظاهر النمو الانساني	النمو الاجتماعي	الأخلاقيات الوسيئية
	مناهج البحث في النمو النفسي	الذاتية في مقابل الخجل والشك	النمو الانفعالي
			العوامل الثقافية والحضارية

-----دراسات في علم النفس (١)-----
(أنماط التنظيم الدلالي)
نموذج للتنظيمات الشبكية:

لاحظ أنه : يمكنك ألا تقتصر علي التنظيمات الموضوعية في جزء التعليمات (نموذج كيفية العمل) كاملة ، فإذا وجدت لديك تنظيم آخر مختلف (مبتكر) حاول أن تنفذه فوراً.
مع ملاحظة ، إعطاء نبذة مختصرة توضحه في الهامش السفلي من صفحة الإجابة (صفحة وضع التنظيم أو التخطيط) .

لاحظ أن الترتيب المقدم به المفردات غير هادف أي أنه ترتيب عشوائي.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

نموذج
للتنظيمات المصفوفية:

النمو الجنسي	<input type="checkbox"/> المرحلة القمية <input type="checkbox"/> المرحلة الشرجية (الأستية) <input type="checkbox"/> المرحلة القضيية <input type="checkbox"/> مرحلة الكمون <input type="checkbox"/> المرحلة التناسلية	خمسة (٥) مراحل	النظرية النفس - جنسية	سيجموند فرويد
النمو الاجتماعي	<input type="checkbox"/> الثقة في مقابل عدم الثقة <input type="checkbox"/> الذاتية في مقابل الخجل والشك <input type="checkbox"/> المبادأة في مقابل الذنب <input type="checkbox"/> الاجتهاد في مقابل النقص <input type="checkbox"/> الهوية في مقابل اضطراب الهوية <input type="checkbox"/> الألفة في مقابل العزلة <input type="checkbox"/> الإنتاجية في مقابل الإنغماس في الذات <input type="checkbox"/> التكامل النفسي في مقابل اليأس والقنوط	ثمانية (٨) مراحل	النظرية النفس - اجتماعية	إريك اريكسون
نمو الأحكام الخلقية	<input type="checkbox"/> المستوي ما قبل التقليدي للتفكير الأخلاقي <input type="checkbox"/> المستوي الأخلاقي أو التقليدي <input type="checkbox"/> المستوي ما بعد الأخلاقي أو التقليدي <input type="checkbox"/> أخلاقيات الطاعة والعقاب <input type="checkbox"/> الأخلاقيات الوسيطة <input type="checkbox"/> أخلاقيات الولد الجيد <input type="checkbox"/> أخلاقيات الالتزام، القانون والسلطة <input type="checkbox"/> أخلاقيات الإتيقاف الاجتماعي <input type="checkbox"/> أخلاقيات المبدأ الأخلاقي العالمي	ثلاثة (٣) مستويات	نظرية النمو الأخلاقي	لورانس كولبرج
النمو المعرفي	<input type="checkbox"/> المرحلة الحسية - الحركية <input type="checkbox"/> مرحلة ما قبل العمليات <input type="checkbox"/> مرحلة التفكير العياني <input type="checkbox"/> مرحلة التفكير المجرد	سنة (٦) مراحل	نظرية النمو المعرفي	جان بياجيه
النمو الحركي العصبي	<input type="checkbox"/> مرحلة ما قبل دخول المدرسة (الحضنة) <input type="checkbox"/> مرحلة ما بعد دخول المدرسة <input type="checkbox"/> السلوك الإنساني العام	مرحلتين (٢)	نظرية التنظيم النيورولوجي (العصبي) النظرية التكاملية (متعددة المداخل)	دومان وديلاكاتو

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (أنماط التنظيم الدلالي)

نموذج آخر
للتنظيمات المصفوفية:

النمو الجنسي	سيجموند فرويد	<input type="checkbox"/> المرحلة القمية <input type="checkbox"/> المرحلة الشرجية (الأسبعية) <input type="checkbox"/> المرحلة القضيبية <input type="checkbox"/> مرحلة الكمون <input type="checkbox"/> المرحلة التناسلية	خمس (٥) مراحل	النظرية النفس - جنسية
النمو الاجتماعي	أريك اريكسون	<input type="checkbox"/> الثقة في مقابل عدم الثقة <input type="checkbox"/> الذاتية في مقابل الخجل والشك <input type="checkbox"/> المبادرة في مقابل اللذبة <input type="checkbox"/> الاجتهاد في مقابل النقص <input type="checkbox"/> الهوية في مقابل اضطراب الهوية <input type="checkbox"/> الإلفة في مقابل العزلة <input type="checkbox"/> الإنتاجية في مقابل الانغماس في الذات <input type="checkbox"/> التكامل النفسي في مقابل اليأس والفتور	ثمانية (٨) مراحل	النظرية النفس - اجتماعية
نمو الأحكام الخلقية	لورانس كولبرج	<input type="checkbox"/> المستوى ما قبل التقليدي للتفكير الأخلاقي <input type="checkbox"/> المستوى الأخلاقي أو التقليدي <input type="checkbox"/> المستوى ما بعد الأخلاقي أو التقليدي <input type="checkbox"/> أخلاقيات الطاعة والعقاب <input type="checkbox"/> الأخلاقيات الوسيطة <input type="checkbox"/> أخلاقيات الولد الجيد <input type="checkbox"/> أخلاقيات الالتزام بالقانون والسلطة <input type="checkbox"/> أخلاقيات الاتفاق الاجتماعي <input type="checkbox"/> أخلاقيات المبدأ الأخلاقي العالمي	ثلاثة (٣) مستويات	نظرية النمو الأخلاقي
النمو العقلي المعرفي	جان بياجيه	<input type="checkbox"/> المرحلة الحسية - الحركية <input type="checkbox"/> مرحلة ما قبل العمليات <input type="checkbox"/> مرحلة التفكير العياني <input type="checkbox"/> مرحلة التفكير المجرد	أربعة (٤) مراحل	نظرية النمو المعرفي
النمو الحركي العصبي	دومان وديلاكاتو	<input type="checkbox"/> مرحلة ما قبل دخول المدرسة (الحضانة) <input type="checkbox"/> مرحلة ما بعد دخول المدرسة	مرحلتين (٢)	نظرية التنظيم النيرولوجي (العصبي)
السلوك الإنساني العام				النظرية الشكاملة (متعددة المداخل)

دراسات في علم النفس (١) ————— (أنماط التنظيم الدلالي)

امتحان علم نفس النمو
الفرقة الثانية
الفصل الأول ٢٠٠١

جامعة المنصورة
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الزمن ٤٥ دقيقة

(١) تخير العبارة الخاطئة من التالي:	(٤)	يعتبر السلوك الإنساني المراد دراسته (الظاهرة ذاتها) هو:
(أ) يسير النمو في مراحل متصلة ومستمرة. (ب) تسير عملية النمو وفق نظام ثابت. (ج) معدل النمو ثابت خلال مراحل مختلفة. (د) يمكن التنبؤ بالاتجاه العام للنمو.	(أ) المتغير المستقل. (ب) المتغير التابع. (ج) المتغير الدخيل أو الوسيط. (د) كل من (أ) و (ب) و (ج).	
(٢) تتميز الطريقة المستعرضة في البحث في النمو الإنساني بأنها:	(٥)	تظهر عقدي "أوديب" و "الكتر" في:
(أ) تتضمن مفحوصين أكثر بمقارنتها بالطريقة الطولية. (ب) اقتصادية في الوقت المبذول والمال المستهلك. (ج) تعطي صورة كاملة عن النمو الفردي في مراحل العمر المختلفة. (د) تعطي نتائج أكثر دقة وأكثر قابلية للتعميم على المجتمع الأصلي.	(أ) المرحلة القمية. (ب) المرحلة الشرجية. (ج) المرحلة القضيبية. (د) المرحلة التناسلية. من مراحل النمو النفسي عند " فرويد "	
(٣) يعتمد:	(٦)	يري:
(أ) المنهج التاريخي. (ب) المنهج الوصفي. (ج) المنهج التجريبي. (د) المنهج الأنثروبولوجي. علي التغير أو المعالجة المتعمدة والمضبوطة للشروط المحددة لظاهرة ما ، وملاحظة التغيرات الناتجة عن الظاهرة ذاتها وتفسيرها.	(أ) فرويد. (ب) أريكسون . (ج) كولبرج . (د) بياجيه. أن كل مرحلة غائية تمثل أزمة نفسية - اجتماعية تتطلب الحل قبل أن يتمكن الفرد من الانتقال إلى المرحلة التالية بسلام.	

تابع امتحان علم نفس النمو

(٧)	تحتل جماعات الأصدقاء ونماذج القدوة مكانة هامة في مرحلة:	(١٠)	(تمثّل مرحلة :
	<p>(أ) الاجتهاد في مقابل النقص .</p> <p>(ب) الهوية في مقابل اضطراب الهوية.</p> <p>(ج) الألفة في مقابل العزلة.</p> <p>(د) الإنتاجية في مقابل الانغماس في الذات.</p> <p>من مراحل النمو النفسي في نظرية "أريكسون".</p>		<p>(أ) الثقة في مقابل عدم الثقة.</p> <p>(ب) الذاتية في مقابل الخجل والشك.</p> <p>(ج) المبادرة في مقابل الذنب.</p> <p>(د) الاجتهاد في مقابل النقص.</p> <p>من مراحل النمو النفسي عند أريكسون من ٥ ، ٣ سنة إلى ٦ سنوات تقريبا (سنوات ما قبل المدرسة)</p>
(٨)	يعتبر:	(١١)	يحتل الوالدان المكانة الهامة في حياة الطفل بمرحلة:
	<p>(أ) يونج.</p> <p>(ب) أريكسون .</p> <p>(ج) كولبرج .</p> <p>(د) بياجيه.</p> <p>من أشهر المحللين النفسيين اتباعا لفرويد والذين كتبوا عن تطور شخصية الفرد الإنساني ، ولكنه اتخذ منحي مخالف لوجهة نظر رائد مدرسة التحليل النفسي.</p>		<p>(أ) الثقة في مقابل عدم الثقة.</p> <p>(ب) الذاتية في مقابل الخجل والشك.</p> <p>(ج) المبادرة في مقابل الذنب.</p> <p>(د) الاجتهاد في مقابل النقص.</p> <p>" بنظرية أريكسون في النمو النفسي.</p>
(٩)	إن تعريض الطفل لمواقف تمثل أزمات أخلاقية معينة ، وتشجيعه على التفكير في الاستجابات التي يتوصل إليها، أو إيجاد طرق بديلة لحلها هي من التوصيات التربوية لنظرية:	(١٢)	تسمي مرحلة :
	<p>(أ) فريد.</p> <p>(ب) أريكسون .</p> <p>(ج) كولبرج .</p> <p>(د) بياجيه.</p>		<p>(أ) أخلاقيات الطاعة والعقاب .</p> <p>(ب) الأخلاقيات الوسيطة.</p> <p>(ج) أخلاقيات الولد الجيد.</p> <p>(د) أخلاقيات الاتفاق الاجتماعي.</p> <p>بمرحلة أخلاقيات البحث عن الاستحسان ، وفيها يستطيع الفرد أن يميز بين ما يحتاجه وبين ما هو أخلاقي ، وفيها يكون الغموض بين الاستحسان الاجتماعي وبين الصواب والخطأ.</p>

===== دراسات في علم النفس (١) ===== (أنماط التنظيم الدلالي)

تابع امتحان علم نفس النمو

(١٣)	اهتم :	(١٦)	ينبثق من نظرية "شومسكي" اللغوية :
(أ) فريد.	(أ) مكون تركيبي للغة.		
(ب) اريكسون .	(ب) مكون صوتي للغة.		
(ج) كولبرج .	(ج) مكون دلالي للغة.		
(د) بياجيه.	(د) المكونات الثلاثة السابقة معا.		
	في نظريته - بالدرجة الأولى - بمسئري نمو الأحكام والمفاهيم الخلقية للطفل.		
(١٤)	طور كولبرج نظريته في النمو النفسي على أساس:	(١٧)	تخير العبارة الصحيحة من التالي:
(أ) نظرية فريد.	(أ) تعرف نظرية ابن خلدون بنظرية التحوير التوليدي - التحويلي.		
(ب) نظرية اريكسون .	(ب) يعتبر شومسكي مؤسس علم اللغة البنيوي ، وتبلورت على يديه معالم المدرسة البنيوية.		
(ج) نظرية أرنولد جيزيل .	(ج) في عام ١٩٥٧ قدم عالم النفس الأمريكي " سكينر " تفسيراً للمدرسة السلوكية في اكتساب اللغة.		
(د) نظرية بياجيه.	(د) ترتبط النظرية المعرفية في تفسير السلوك اللغوي باسم العالم " دي سوسير".		
(١٥)	تجسد نظرية :	(١٨)	يعتقد:
(أ) شومسكي	(أ) ابن خلدون.		
(ب) فيجوتسكي .	(ب) شومسكي.		
(ج) دي سوسير .	(ج) سكينر.		
(د) هايمز.	(د) هايمز.		
	جابين من جوانب البناء اللغوي ، هما؛ البناء السطحي، و البناء العميق.		أنه لكي يتقن الفرد لغته حق الإتيان لابد له من اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي ، وهذا ما نادي به أصحاب نظرية علم اللغة الاجتماعي.

===== دراسات في علم النفس (١) ===== (أنماط التنظيم الدلالي)

تابع امتحان علم نفس النمو

(١٩)	تقع مرحلة:	(٢٠)	تبدأ مرحلة :
(أ) إدراك الأصوات.	(أ) الكلمة الجملة.		
(ب) مرحلة إصدار الأصوات (المنغاة).	(ب) الجملة القصيرة (البسيطة).		
(ج) مرحلة اللعب الصوتي.	(ج) الجملة الكاملة.		
(د) مرحلة اللغة الإشارية.	(د) الجملة المركبة الطويلة.		
عند غالبية الأطفال بين الشهرين الثالث والسادس تقريبا.	خلال العام الثالث من عمر الطفل.		

ورقة الإجابة

الفرقة:

الاسم:

الرقم في الكشف:

القسم:

رقم السؤال	الإجابة
أ	ب
ج	د
١	
٢	
٣	
٤	
٥	
٦	
٧	
٨	
٩	
١٠	
١١	
١٢	
١٣	
١٤	
١٥	
١٦	
١٧	
١٨	
١٩	
٢٠	

ورقة إجابة:

- الاسم:
- القسم:
- الكلية:
- الفرقة:
- الجنس (ذكر / أنثى)

نمط التنظيم:

- قوائم منظمة
- تنظيم مصفوي
- تنظيم هرمي
- تنظيم شبكي
- تنظيم جديد (اكتب اسمه أو وضعه في نبذة مختصرة)

مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة التدريسية ونوعية التعليم والمرحلة التعليمية

**د / نبيل فضل شرف الدين
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة**

ألقيت الدراسة في:

**المؤتمر السنوي التاسع لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس " الارشاد النفسي: قوة
للتنمية والتقدم " (رؤية مستقبلية)، المنعقد في الفترة من ٢١ – ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٢م.
ونشر أصلها في: مجلد المؤتمر.**

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تحديد أو اكتشاف أهم مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين بمراحل التعليم العام (الحكومي - الخاص) والأزهري والفني (فني - تجاري - زراعي) . وإعداد مقياس لتقديرها باللغة العربية. إضافة إلى تقدير حجم الظاهرة، والعوامل المسهمة فيها عن طريق دراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات من ذوي التخصصات، والخبرات التدريسية المختلفة، وأثر اختلاف نوعية التعليم (عام - أو فني... الخ)، والمرحلة التعليمية، وتحديد مستويات الإحباطات لديهم.

وطبقت الدراسة علي عينة تتكون من ٦٤٤ من المعلمين (٤٠٥) والمعلمات (٢٣٩) بمراحل التعليم العام (٣٣٤) والفني (٢٠٠) والأزهري (٥٦) والخاص (٥٤). مستخدم مقياس الإحباطات المهنية للمعلمين (ح. هـ. ل.) الذي أعده الباحث للدراسة.

وكشفت النتائج عن: إحدى عشر مصدرا للإحباطات المهنية للمعلمين هي: السياسة التعليمية وثمار التحديث، الإحباط العام، الترقيات والمرتبات، مناخ البيئة المدرسية ومشكلاتها، قيمة مهنة التدريس وما تحققه، الإدارة المدرسية، الاهتمام ورعاية الدولة الخاصة للمعلمين، تقويم الأداء التعليمي، الإعداد والتأهيل المهني، المباني والإمكانات المدرسية، العلاقات الإنسانية بمجال العمل علي الترتيب. وذلك عن طريق التحليل العاملي، طريقة المكونات الأساسية "لهوتلنج" والتدوير المتعامد "لكايزر".

كما كشفت نتائج اختبار "ت" للفروق، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة للمتوسطات عن:

□ عدم وجود تأثيرات دالة لمتغيرات: الجنس أو التخصص الدراسي (الجميع التحليلات الإحصائية) وذلك في إدراك المعلمين للإحباطات المهنية، بينما استثنيت متغيرات؛

✓ الخبرة التدريسية خلال عينات المعلمين بالتعليم الفني حيث كشفت عن إدراك مجموعة المعلمين من مستوي الخبرة الأعلى (الأكبر من ١٠ سنوات) للإحباطات المهنية بدرجة أكبر من مجموعتي الخبرة الأقل (الأقل من ٥ سنوات، وبين ٥ - ١٠ سنوات)، بترتيب تنازلي، بينما لم يتحقق ذلك علي المعلمين بالتعليم العام.

✓ ونوعية التعليم (بين الأزهري والخاص - ومدارس التعليم الفني؛ المدارس الفنية - والتجارية) حيث كانت النتائج في صالح التعليم الخاص والتجاري، والذي ارتفع مستوي إحباط المعلمين به، ولم تكشف عن فروق بين التعليم العام وكل من التعليم: الخاص أو الأزهري أو الفني.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات
المهنية للمعلمين)

✓ والمرحلة التعليمية؛ حيث كان إدراك معلمي المراحل التعليمية الأعلى (المرحلة الثانوية) للإحباطات المهنية أكبر من إدراك المعلمين بحلقتي التعليم الأساسي؛ الأولي والثانية، بترتيب تنازلي.

□ إضافة إلى دلالة العديد من التفاعلات الثنائية الحقيقية؛ بين نوعية التعليم وكل من التخصص الدراسي أو الخبرة التدريسية، وكذلك بين التخصص الدراسي والخبرة التدريسية، وعدم وجود دلالة للتفاعلات الثلاثية.

وبلغت النسبة المئوية للإحباطات المهنية للعينة النهائية للمعلمين ٧٣% والذين حصلوا على درجات أعلى من المستوى العادي (٥٠%) وبمستوى دلالة لجميع قيم "ف" عند ٠.٠١، وهي بذلك تقترب من النسبة المفترضة، وتراوحت نسب العينات الفرعية بين ٧١ و ٦٠% بالتعليم الأزهري، و ٤٠ و ٨٧% بالتعليم الخاص، وتم تفسير النتائج في سياق؛ طبيعة الدراسة بالتعليم الأزهري ومقرراته الدراسية وطبيعة عينات الدراسة وحدودها. وهو ما يتطلب الاهتمام بالظاهرة وإجراء العديد من الدراسات حولها.

مقدمة:

تتحدد فعالية النظام التعليمي عن طريق مدى ما يحدثه من تأثيرات سواء؛ سلبية أو إيجابية، تعكس كفاءته الفعلية، ويعتبر المعلمون من أهم عناصر العملية التعليمية التي يعتمد عليها في نجاح أو فشل النظام المدرسي، فهم يعتبرون حجر الزاوية في أي نظام تعليمي. وتعتبر معاناة المعلمين من الإحباطات المهنية وإدراكهم لضغوط البيئة المدرسية والسياسة التعليمية من المشاكل أو المظاهر السلبية علي المستويين؛ المهني الذي يؤثر علي الطلاب الملتحقين بتلك المدارس من أبناء المجتمع، ويؤدي إلي تدني الأداء التعليمي من جهة، وعلي المستوي الشخصي أو الاجتماعي، بما تنسم به من ديمومة وشمول أو امتداد تأثيرها السلبي إلي الجوانب الشخصية والاجتماعية للمعلمين من جهة أخرى، بما يؤدي إلي إخفاق النظام التعليمي عن تحقيق أهدافه.

حيث ترتبط الإحباطات المهنية بالعديد من المظاهر والمتغيرات السلبية، كالإنهاك والعدوان وإدراك الضغوط النفسية وعدم فعالية الذات ، أو تؤدي إلي الاكتئاب والاضطرابات النفسية، والتغيب عن العمل، أو كبت الطموح والنظرة التفاؤلية الدافعة إلي الإنجاز والتجديد، والانتماء بأشكاله العامة والخاصة، وكلها مظاهر لا تدعوا للأمل في المستقبل.

وفي هذا الإطار، يتفق كثير من العاملين في مجال الصحة النفسية علي أن الإحباط يؤدي إلي سلوك عدائي في صور ودرجات مختلفة، يكون ضروري للمحافظة علي تقدير الذات في المواقف الإحباطية، فإما أن يجد العدوان الناشئ عن الإحباط منفذاً إلي الخارج، أو يوجه العدوان نحو الذات. (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٨٠: ١١٢ - ١١٣)

ويري عبد السلام عبد الغفار (١٩٨٠: ١١٥ - ١١٦) أن محاولة كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية محاولة فاشلة لا ينتج عنها إلا مزيد من العداء الموجه ضد هذه المحاولات وتنوعه.

وكشفت دراسة نبيل حافظ ونادر قاسم (١٩٩٣) أن الاستجابة للمواقف الإحباطية هي عامل مشترك بين أربعة عوامل طائفية لأشكال السلوك العدواني هي: السلوك السوي (٧٩، تشبع) - والعدوان اللفظي (٧٦، تشبع) - والعدوان السلبي (٧١، تشبع) - والعدوان المادي (٦٣،) ، والنتيجة عن التحليل العاملي لاستجابات عينة تتكون من ٤٥٠ تلميذا بالمرحلة الابتدائية ، علي مقياس أعداه لقياس السلوك العدواني.

كما راجعا(نبيل حافظ ونادر قاسم، ١٩٩٣: ٧٧ - ٧٨) عدد من الدراسات تؤكد علي العلاقة الوثيقة بين الإحباط والعدوان؛ وذكرنا أن الأخطر هم المحبطون ذوو مراكز التحكم الخارجية حيث يكونون أكثر عدوانية من زملائهم المحبطين ذوي مراكز التحكم الداخلية ، لأنهم يلقون تبعه ما يحدث لهم من إحباط علي عاتق البيئة وغالبا ما يتجهون نحوها بالعدوان.

ويري طلعت منصور وآخرون (١٩٨٦: ١٣٢) أن الدراسات المختلفة تكشف عن أن الإحباط يستدعي استجابات لا عدوانية إذا كانت البيئة لا تتضمن مثيرات كافية للعدوان.

ومن غير المتوقع الجمع بين مشاعر الإحباط وفعالية الذات المدركة، يؤكد هذا ما كشفت عنه دراسة عائشة حسين (٢٠٠١) التي أجريت علي (١٢٥) طالب و(١٧٥) طالبة بالجامعة الهاشمية، من وجود علاقات دالة بين كفاية الذات المدركة وكل من الإحباط (العام والفعلي) (سالبة عند ٠.١) وإمكانية السيطرة (العامة والمتوقعة) عليه (موجبة عند ٠.١) مستخدمة مقاييس خاصة أعدتها الباحثة للدراسة.

كما أن كلا من الإحباط والصراع يثيران التوتر، وكثيرا ما يشعر الفرد بالإحباط ويعبر عنه في صورة الغضب ، كما أن الإحباط هو الصورة الأكثر بدائية من المنظور التطوري. ويقوم علم التبيؤ Ecology بدراسة التوازنات المعاصرة بين ما يتعرض له الكائنات الحية من ضغوط وما تحققه هي من توافق، وثمة نوعان هامين من الضغوط التي تجعل التوافق أمرا صعبا هما الإحباط والصراع. (جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٨٥: ٣٥٧)

ويذكر عبد السلام عبد الغفار (١٩٨٠: ١٠٨) أن الإحباط من المفاهيم الأساسية التي يتوارد ذكرها في الكتابات الخاصة التي تتناول الصحة النفسية وتفسير النشاط النفسي للأفراد.

ويري فرج عبد القادر طه (١٩٨٩: ٩٢ - ٩٣) أن الإحباط هو حالة من القلق والضيق والاستياء والتوتر والألم النفسي ناتجة عن عدم الإشباع الفوري أو الصريح أو الكامل للدوافع أو العجز عن إشباعها علي أية صورة ممكنة أو توقع ذلك ، يهدف الفرد إلي التخلص منها.

فالإحباط هو مصدرا آخر من مصادر المشقة (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠: ٦٨٤)

ويستخدم مصطلح إحباط Frustration لوصف أكثر حالات التفاعل غير المتوافق شيوعا، ويعتبر الصراع Conflict حالة خاصة من حالات الإحباط، وهو مشكلة من المشكلات الهامة التي تواجه الفرد في حياته، وتدفع هاتان الحالتان وما يترتب عليهما الفرد إلي القيام بأنواع من السلوك التوافقي في محاولة للتخفيف من هذه الضغوط ولو تخفيفا مؤقتا. (جابر عبد الحميد، ١٩٨٦: ٣٠١)

ويتصور حسين الدريني (١٩٨٥: ٤٤٣) أن كل سلوك عصابي يتضمن قدرا من الإحباط أو يرجع إلي الإحباطات السابقة التي تعرض لها الفرد، وأن هدف العلاج النفسي هو مساعدة الفرد في التعرف علي إحباطاته السابقة ومساعدته علي تعلم كيفية مواجهتها، وأن الإحباط كمشكلة إكلينيكية أسهم في إمداد الدراسات التجريبية والعلاج النفسي بفروض كثيرة ، تلك التي أدت بدورها إلي زيادة فهم الآثار الباثولوجية المرضية للإحباط وإلي تطوير طرق العلاج النفسي.

مشكلة الدراسة:

يتضح مما تقدم، أهمية الكشف عن مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين للتعامل معها وتخفيفها، بغرض تجديد الأمل ودفع الطموح وآليات الحركة بالمجتمع المدرسي، خاصة وأنها تنعكس علي المتعاملين مع المعلمين وأولهم الطلاب بناء مستقبل الوطن.

و من ثم، تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- (١) ما هي مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين؟.
- (٢) هل تختلف الإحباطات المهنية باختلاف متغيرات؛ الجنس والتخصص والخبرة التدريسية ونوعية النظم التعليمية (حكومية - خاصة - أهلية - فنية) والمرحلة الدراسية (تعليم أساسي - أو ثانوي)؟.
- (٣) ما هي حجم هذه الظاهرة بين المعلمين بالمجتمع المصري؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي:

- تحديد مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين، وإعداد مقياس لتقديرها بالبيئة المصرية.
- الكشف عن العلاقة بين مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وكلا من الجنس والتخصص والخبرة التدريسية ونوعية التعليم والمرحلة التعليمية.
- تبصير المهتمين والقائمين علي العملية التعليمية بأولويات اهتمامهم نحو المعلمين وصحتهم النفسية ، من خلال التعرف علي أهم أو أبرز مصادر الإحباطات المهنية لديهم ، وذلك طبقا لنتائج الدراسات العلمية، ومن ثم تطبيق وتفعيل البرامج المعدة لذلك في إطار نتائج الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في:

- أن تحديد مصادر الإحباطات المهنية يمكن من الاهتمام بها والتخفيف من آثارها، ومحاولة التحرر من إحباطات البيئة المدرسية، والتي قد لا تؤدي بدورها إلي استثمار كافة أو كامل الإمكانيات المهنية للمعلمين، وتحرير طاقاتهم ودفعها نحو الإبداع والإبتكار بالمهنة، والكشف عن أهم ما يمكن تقديمه للمجتمع، بغرض استثمار الطاقات البشرية لأبنائه، عن طريق تقليل الضرر إلي أدني حد وتعظيم الفائدة.

- توجيه نظر المسؤولين عن النظام التعليمي إلى أهم مصادر إحباطات المعلمين المهنية، كما تكشف عنها نتائج الدراسة، وتسلط الأضواء عليها، ومن ثم مناقشتها ومحاولة العمل على التخفيف منها، بغرض إعادة الثقة للمعلمين في أنظمتهم التعليمية ومدى ما تقدمه من خدمات ملموسة يستشعرونها بطرق مباشرة لدفعهم للعمل وتحسين صحتهم النفسية وفعاليتهم، في إطار الدراسات العلمية.
- الكشف أو التعرف على عينات المعلمين الأولى بالاهتمام والرعاية ، من خلال نتائج دراسة علاقة الإحباطات المهنية بمتغيرات الدراسة، وإعداد البرامج الإرشادية والتدريبية الملائمة .
- إتاحة المجال لإجراء العديد من الدراسات في هذا الاتجاه، وتصميم مقياس لتقديرها باللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

يستخلص الباحث الحالي تعريف إجرائي للإحباط المهني للمعلمين بأنه: " إدراك المعلمين الشعوري لأوضاع الواقع التعليمي وخدماته التربوية بما يؤدي إلى الإصابة بالضجر والشعور بالسأم وانخفاض الدافعية للعمل (التدريس) وعدم التحمس له أو للمهنة التي يعملون بها، وهبوط أو ضعف الأداء المهني ، وعدم توقع تطوير أو تحسين الأوضاع أو الأمل في نهضة تعليمية أو مهنية جادة (حقيقية)".

ويتصف بالديمومة وامتداده إلى جوانب شخصية المعلمين (النفسية - المهنية - أو الاجتماعية) بكاملها، مصاحبه بمظاهر نفسية وفسولوجية (عضوية) مرضية ، تستوجب ضرورة التخلص منها.

ويمكن تقدير درجته أو حدته بالمقياس المستخدم بالدراسة، وتعتبر الدرجة التي يحصل عليها المعلمين في مجموع الدرجات علي أبعاد المقياس، والتي تزيد عن ٥٠% من متوسط مجموع الدرجات هي الدرجة الدالة علي الإحباط التي يجب عدم تأجيلها والاهتمام بها ومعالجتها.

دراسات سابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح وجود عدد من الدراسات التي أجريت علي عينات متنوعة من المشتغلين بالأعمال الخدمية أو الإرشادية والاجتماعية ،كالمرشدين النفسيين أو الاجتماعيين وأعضاء هيئة التدريس والعمداء بالجامعة، وقليل من الدراسات التي أجريت علي المعلمين بالمدارس. ويعرض في الجزء التالي بعض الدراسات المرتبطة بهوم العاملين بالميدان التربوي ومشكلات بيئة العمل والمتغيرات المرتبطة بها (الإيجابية - أو السلبية) . . .

فوجد وارنث وشيلتون (Warnath & Shelton , 1976) أن العاملين بخدمة التوجيه والإرشاد لوقت كامل (يوم كامل Full Time) كالمرشدين النفسيين أو الاجتماعيين يظهرون أعداد متزايدة (دالة) من الشكوى للوكالات أو المراكز الإرشادية ، الذين يعملون بها ويؤمنون بأن أصول التحرر من " خيبة الأمل " تبدأ بالمدرسة المؤهلة Graduate ، وتستمر بالدعم المتواصل خلال السنوات الأولى بالوظيفة المهنية.

ويجب أن يواجه أو يكافح الطلاب في حل التناقض بين المحتوى المقرر (المنهج) وخبراتهم بمعلميهم ، ويدركون (أثناء المهنة) أنه لا توجد حلول واضحة لأي مشكلة ، وأن المدرسة المؤهلة لا تقدم "الحالات" المتطلبة المرتفعة ، كما يجدونها في مواقف أو مواقع الوظيفة الحقيقية بأقل المكافئات.

ووجد أن الإحباط والضغوط النفسية ، ونقص التقدير ، وانخفاض المكانة الاجتماعية أو المهنية تؤدي بالعديد إلى السعي للانتقال لمهن أخرى.

وكشفت دراسة سيافارس وكاناديا (Seyfarth & Canady , 1978) التي هدفت إلى تقييم اتجاهات المعلمين نحو التدريس عن طريق الفريق (Team Teaching) ، وطبقت على فريق من المعلمين يبلغ عددهم (٧٦) أكملوا المسح الخاص " بالتدريبات التدريسية " ، ومقياس تفضيل التدريس عن طريق الفريق (PTT) ما هو مفترض أن: المعلمين الأقل إحباط وصراع داخلي كانت درجاتهم علي مقياس تفضيل التدريس عن طريق الفريق أعلى من درجات زملائهم، ممن كانت درجاتهم أعلى علي هذه المتغيرات.

وقارن ليدهو (Lidhoo , 1982) بين عدد من عينات الدراسة بلغ أعضائها ١٥٠ مهندس وطبيب وأستاذ جامعي في : الذكاء والإحباط المهني وبعض عوامل الشخصية المتمثلة في : الانبساط / الانطواء ، والعصابية . مطبقا عدد من مقاييس : القدرة العقلية العامة ، والإحباط المصور الذي أعده " Rosenzweig " ، واستبيان الشخصية " لموزلي " (Maudsley) لتقدير العوامل أو المتغيرات السابقة ، بين هذه المهن.

وكشفت نتائج الدراسة عن :

□ حصول أساتذة الجامعة علي درجات مرتفعة في كلا من: الانبساط والإحباط المهني.

□ حصول المهندسين علي درجات مرتفعة في الذكاء بالمقارنة بالمجموعتين المهنتين الأخرتين ؛ الأطباء وأساتذة الجامعة.

□ عدم وجود فروق دالة في العصابية.

ودرس أكونور وآخرون (O' Connor et al , 1982) التأثيرات السلبية لكبت العواطف الموقفية علي ٢٣٧ من الكبار (متوسط أعمارهم ٣٠ سنة) من العاملين

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

بمختلف الوظائف ، علي مدي كبير من المستويات الوظيفية (التنظيمية أو المؤسسية) . طبقت عليهم بطارية اختبارات متضمنة دليل توصيف الوظيفة لقياس الرضا الوظيفي ، وتحديد ردود الأفعال العاطفية ، والقيود الموقفية ، وإدراك قيود الوظيفة ككل .

وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة سالبة بين الكبت أو الإحباط الناتج عن المستوي الوظيفي والرضا الوظيفي ويشمل ذلك مختلف المستويات الوظيفية والإدارية .

ووجدت هيرش (Hirsch , 1981) أن أسباب الإحباط بالمدارس الأمريكية العامة أو الحكومية تتمثل في: عملية التقليل من شأن الشخصية ، عدم القدرة علي تحديد المعني من الصيغة (أو المنتج النهائي) ، الرقابة ، وتقليل الشعور بالتفرد ، والتأكيد علي الفعالية .

وناقشت أهمية العلاج الكلامي (Logotherapy) في تحسين إحباط المعلمين مع العلم بأن الناس لا يقفون مكتوفي الأيدي ، بحدود إمكاناتهم الفيزيائية ، أو دوافعهم الغريزية أو البيئية .

وانتهت إلي ضرورة أن يعمل المعلمون في الاتجاه الذي يجعل النظام المدرسي أكثر إنسانية .

ودرس ألامو (Alamo , 1986) العلاقة بين إدراك عوامل الرضا الوظيفي والإحباطات لمجموعة من القائمين بالعمل الاجتماعي بمدارس بيرتوريكو " Puerto Rico " .

وطبقت الدراسة علي ١٠٤ (٨٨ من العاملات ، و ١٦ من العاملين) والذين تم اختيارهم طبقا لمحكات خاصة بخلفياتهم الأكاديمية (٦٢ ممن أتقنوا العمل الاجتماعي ، و ٤٢ تم اختيارهم علي أساس درجة البكالوريوس كمؤهل دراسي) .

مستخدما استمارة بيانات ديموجرافية ، ودليل توصيف الوظيفة (J D I) لقياس الرضا الوظيفي والمتضمن: زملاء العمل ، التوجيه والإشراف ، الأجور والترقيات ، الوظيفة الفعلية (actual Job) كمقاييس فرعية . ومقياس The Inventariode (IEP) Extenuacion Personal لتقدير الإنهاك المتمثل في: الإنهاك العاطفي ، تحقيق الذات ، المشاعر الشخصية ، الهوية أو التعريف بالهوية الشخصية ، كمقاييس فرعية .

وأوضحت النتائج:

- أن مجموعة العمل الاجتماعي المدرسي لم تشعر بأن عملها الحقيقي أو الفعلي كان دائما مصدر للضغوط المؤدية لعدم الرضا (الإشباع) ومشاعر الإحباط .
- ولم تسبب أوضاع المدرسة ضغوطا لمجموعة العمل الاجتماعي بالمدرسة بمثل ما تمثله الأعمال الاجتماعية الأخرى .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

وهدفت دراسة ريكويموري (Requemore , 1987) بحث العلاقة بين تغيب المعلمين وأنماط الإدارة المدرسية ومستويات الإحباط المهني المعلمين ، مستخدم أداتين للدراسة:

الأولى: مقياس الأنماط الإدارية (MPS) والذي أعده Jacoby & Terborg والمؤسس علي افتراضات McGegor للنظرية X و Y عن الإنسان . وطبق علي ٢٤ من مديري المدارس التي تعمل بنظم المدرسة الحديثة (الحضر) (Metropolitan) .

والثانية: مقياس الإحباط المؤسسي أو المنظمي Organizational (OFS) الذي أعده Spector والمستخدم في تحديد المستويات المختلفة لإحباط المعلمين ، ويرتبط باتجاهات العمل أو الوظيفة ، والإدارة (المدير) ، وبيئة العمل . وطبق علي ١٠٠٤ من المعلمين المشاركين بهذه المدارس .

وتم الحصول علي بيانات غياب المعلمين من واقع كشوف الحضور بالمدرسة ، مع استبعاد حالات الغياب الطويل لظروف أو أعذار الولادة ، أو المرض الحقيقي أو المزمّن . أو أجازت المرض الطويلة لأكثر من ٣٠ يوم . وقد أوضحت النتائج عدم وجود ارتباطات دالة بين معدلات تغيب المعلمين أنماط الإدارة المدرسية ، ومستويات إحباط المعلمين ، كما قيست بالمقاييس المستخدمة بالدراسة .

وهدفت دراسة ساهني وشادها (Sahni & Chadha , 1989) التعرف علي العوامل الاجتماعية للإحباط المهني .

وطبقا استبيان قاما بإعداده للدراسة علي ٨٠ من أعضاء هيئة التدريس (المدرسين) بالكلية ، يقيس الجزء الأول (I) منه ثلاثة أبعاد من أعراض الإحباط كما عرفته Chandra (١٩٧٠) والتي تتمثل في : عدم الرضا ، عدم الأمن ، والقلق ، ويتضمن الجزء الثاني (II) علي ثمانية عوامل " اجتماعية - تبيؤية " (Socio - Ecological) .

وكشفت النتائج عن وجود:

□ ارتباطات سالبة دالة بين خمسة مواقف " اجتماعية - تبيؤية " والمشاعر الإحباطية لعينة الدراسة وهي: الاهتمام أو التعرف بالمجتمع ومشكلاته ، التسهيلات المنزلية الملائمة ، التسهيلات الملائمة بتربية الأطفال ، تسهيلات الاستجمام الملائمة ، والمناخ المنزلي أو الأسري الملائم (الصحي) .

□ وارتباطات موجبة دالة بين من نسبوا سبب احتفاظهم بوظيفتهم بأنهم يفتقرون أو يعوزهم فرص أفضل للوظيفة في مكان أو بمكان آخر ، ومشاعرهم الإحباطية .

ودرس فورنهام ووالش (Furnham & Walsh , 1991) العلاقة بين التوافق أو عدم التوافق والانسجام بين الشخص والبيئة (P - E) والمشتقة من نظرية " Holland (١٩٧٣) وبعض المتغيرات التابعة المرتبطة ببيئة العمل ؛ كالتغيب عن العمل ، والإحباط المهني ، والضغط النفسية ، وذلك من خلال تجربتين:

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات
المهنية للمعلمين)

□ أجريت التجربة الأولى (١) علي: ٤٦ ممرضة طب نفسي (تتراوح أعمارهن ما بين ٢٣ - ٥٢ سنة) ، وكشفت عن بعض نتائج مناقضة للتوقعات؛ حيث ارتبط التغيب إيجابيا بالتطابق Congruence والانسجام أو الاتساق Consistency وارتبط الإحباط سلبيا بالتطابق و الانسجام أو الاتساق.

□ وأجريت التجربة الثانية (٢) علي: ٦٥ من العاملين الكبار ، وكشفت النتائج عن ارتباطات سالبة دالة بين الانسجام ولكن ليس التطابق أو الاختلاف مع الضغوط النفسية.

وعلي الرغم من عدم دعم كل الفروض فقد أكدت أو دعمت البيانات الفروض النظرية التي افترضها " هولاند " .

وتم الاتفاق علي أنه يمكن أن تفيد مقاييس الجودة P - E Fit والتي تعبر عن الجودة والانسجام بين " الشخص - والبيئة " في التنبؤ بالسلوك المهني ؛ باتحاده أو دمج بمحددات كبيرة أخرى.

وهدف بوش (Bush , 1997) دراسة ضغوط وإحباطات المعلمين من تدريس اللغة الإنجليزية بمدارس الغرب الأوسط العامة أو الحكومية (Midwestern Urban Public Schools) حيث تمثل لغة ثانية للطلاب ذوي اللغات والأقطار المتنوعة (المختلفة) مفترضا أنها تحدث ضغوطا جديدة علي المعلمين. وأجريت الدراسة علي ستة (٦) من المعلمين المشتركين في تدريس هذه المادة لمدة خمسة سنوات سابقة لتطبيق الدراسة.

وكشفت النتائج عن:

□ اعتراف خمسة (٥) من المعلمين بمعاناتهم من إحباطات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تلك المدارس ، واعتبر المعلم السادس الإحباط جزء من وظيفته ، وهو ما جعله يصرح بعدم معاناته أو شعوره بالإحباط .

□ محاولة المعلمين التغلب علي إحباطاتهم؛ فرادي أو كمجموعة ؛ عن طريق أحاديثهم أو كلامهم الودي مع الزملاء (زملائهم) ، ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية؛ كالقراءة، وسماع التليفزيون ، والتفاعل مع أعضاء الأسرة، والتي كانت تتركز في معظمها حول التخفيف من الضغوط.

□ إمكانية عزو أو نسب إحباطات المعلمين في كونها ناتجة عن (أو راجعة إلي) صعوبات الاتصال بالطلاب أو آبائهم ، جهود إعطاء التوجيهات أو التعليمات للمهام أو الواجبات المدرسية (الدراسية) ، نقص التدريب لديهم ، كما أن نقص أو ضعف الدعم الإداري التنفيذي (الحكومي) للمعلمين ، والمواد أو الأدوات غير الكافية سببا.

وهو ما جعله يوصي: بزيادة دعم التدريب للطلاب، والتدريب علي التمارين (أو الكتب المختصرة أو الوجيزة) الخاصة ، دعم المواد أو الأدوات اللازمة بما يكفي

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين)

الحاجة إليها، التزود بالمترجمين ، والمتبرعين (الاستعانة بالمتبرعين لذلك) ، إعداد معلمين ملائمين مدربين للمستقبل لتدريس هذه اللغة الثانية بالمدارس.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

توصلت الدراسات إلي اعتبار المعلمين بالجامعة أو أعضاء هيئة التدريس من أكثر المعانين بالإحباطات المهني إذا ما قورنوا بمجموعتي الأطباء أو المهندسين، كما توصلت إلي كثرة عدد شكاوي القائمين بالأعمال الإرشادية أو الاجتماعية من بيئة العمل الخدمي أو الإرشادي.

و كشفت الدراسات عن ارتباط الإحباطات المهنية بعدم الرضا، وعدم الأمن، والقلق، وبالدرجة المنخفضة للرضا الوظيفي، ومعدلات تغيب المعلمين، والسعي للانتقال لمهن أخرى، ومن نسبوا سبب احتفاظهم بوظيفتهم بأنهم يفتقرون أو يعوزهم فرص أفضل للوظيفة في مكان آخر، ومشاعرهم الإحباطية.

و ترتبط الإحباطات المهنية سلبيا بالاهتمام أو التعرف بالمجتمع ومشكلاته ، التسهيلات المنزلية الملائمة، التسهيلات الملائمة بتربية الأطفال، وتسهيلات الاستجمام الملائمة ، والمناخ المنزلي أو الأسري الملائم (الصحي) .

كما ترتبط الإحباطات المهنية بتفضيل المعلمين للتدريس عن طريق الفريق .

وتوصلت الدراسات إلي نسب أو عزو إحباطات المعلمين المهنية إلي صعوبات الاتصال بالطلاب أو آبائهم ، وجهود إعطاء التوجيهات أو التعليمات للمهام أو الواجبات المدرسية (الدراسية) ، إضافة إلي؛ نقص التدريب لديهم، كما أن نقص أو ضعف الدعم الإداري التنفيذي (الحكومي) للمعلمين ، والمواد أو الأدوات غير الكافية تكون سببا .

كما توصلت إلي أن أسباب الإحباط بالمدارس الأمريكية العامة أو الحكومية تتمثل في: عملية النقل من شأن الشخصية ، عدم القدرة علي تحديد المعني من الصيغة (أو المنتج النهائي) ، الرتابة ، وتقليص الشعور بالتفرد ، والتأكيد علي الفعالية. وانتهت إلي ضرورة أن يعمل المعلمون في الاتجاه الذي يجعل النظام المدرسي أكثر إنسانية.

بالإضافة إلي ارتباطها بمبادئ الإدارة المدرسية، والعوامل الاجتماعية.

يتضح مما تقدم؛ ندرة الدراسات المتتالية أو الهادفة الكشف عن مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين، علي الرغم مما كشفت عنه من خطورة تأثير الإحباطات المهنية وما يرتبط بها من متغيرات سلبية تضعف كفاءة النظام التعليمي كله ، وعدم وجود دراسات عربية في هذا المجال التربوي.

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات علي مقياس الإحباطات المهنية.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين بالتخصصات الدراسية المختلفة علي مقياس الإحباطات المهنية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرات التدريسية المختلفة علي مقياس الإحباطات المهنية.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين بمراحل؛ التعليم الأساسي والثانوي علي مقياس الإحباطات المهنية.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين بالتعليم؛ الحكومي والأزهرى والخاص والفني علي مقياس الإحباطات المهنية.
٦. تصل نسبة المعلمين المحبطين مهنيًا إلي ما يزيد عن ٧٥% من المعلمين بالمدارس.

إجراءات الدراسة:

العينة:

تكونت العينة الكلية النهائية من ٦٤٤ معلم ومعلمة (٤٠٤ معلم، ٢٤٠ معلمة) بمدارس التعليم الأساسي والثانوي الحكومي العام (٣٣٤) والخاص (٥٤) والأزهرى (٥٦) ومدارس التعليم الفني؛ الثانوية الفنية (٨٠) والتجارية (٨٢) والزراعية (٣٨). بمحافظة؛ الدقهلية والغربية. ممن تتراوح خبراتهم؛ أقل من خمسة سنوات (١٨٦) وبين خمسة (٥) - (١٠) سنوات (١٩٠) وأكثر من ١٠ سنوات (٢٦٨)، من التخصصات العلمية (٩٨) والأدبية (٢٦٢) ومجالات الأنشطة (٨٤) بمدارس التعليم العام، والتخصصات العملية (١٣٤) والثقافية (٦٦) بالمدارس الفنية.

أدوات الدراسة:

مقياس الإحباطات المهنية للمعلمين (ح. هـ. ل)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ١٠٥ مفردة، معظمها مفردات مقيدة (٠٤ مفردة)، ثم وضعها علي نهج طريقة "ليكرت" يعطي للاختيار "موافق بدرجة كبيرة جدًا" (٥ درجات) والاختيار "غير موافق مطلقًا" (الدرجة صفر) مع مراعاة عكس هذه التقديرات

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات
المهنية للمعلمين)

في المفردات العكسية (٤٦ مفردة) ، إضافة إلى المفردة (١٠٥) وهي سؤال مفتوح بنهاية المقياس يكتب المعلمين من خلاله عن المصادر الإحباطية التي لم يتضمنها المقياس.

إجراءات صدق المقياس:

□ بمراجعة الإطار النظري للإحباط في المجال النفسي، والإطلاع على الكتابات والدراسات السابقة الخاصة بمجالات؛ الإنهاك النفسي، والرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس، والضغط النفسية في المجال التربوي والمهني (بمراجع الدراسة).

□ طرح الباحث الحالي عدد من الأبعاد (١٦ بعد) و المفردات المنتمية إلى كل بعد، وقام بمراجعتها مرات عديدة ، في إطار السياق النظري العام.

صدق المحكمين:

ثم قام بعرض الأداة في صورتها النهائية على ثلاثة من المتخصصين في علم النفس، وتمت مناقشتهم في كل ما اقترحوه من آراء أو تعديلات ووجهات نظر، وأخذت آرائهم بصلاحيته في نهاية ما أجري عليه بنسبة ١٠٠ % وهو ما يشير إلى الصدق الظاهري.

صدق التحليل العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي على استجابات العينة الكلية بطريقة المكونات الأساسية "لهولنتج" والتدوير المتعامد "الفاريمكس" عن طريق محك "كايزر". وذلك بإجرائه أكثر من مرة بتحديد عدد مختلف من العوامل، منها ؛ ١٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ متوصلا إلى أكثرها منطقية وهي إحدى عشر عاملا (١١) تخضع لمحكات؛ أن يكون تشبع المفردات على العوامل لا تقل عن ٣٠. والجذر الكامن عن الواحد الصحيح (١) ، وبلغ التباين الكلي التراكمي للمقياس ٤١ % من التباين الكلي، وهو ما يؤكد الصدق العاملي للمقياس. وكشفت عن عدد من المصادر التالية:

مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين كما كشفت عنها طريقة التحليل العاملي

المصدر	الاسم	مفهومه	المفردات	مدي التشبع
١	"السياسة التعليمية وثمار التحديث"	وهو ما يتمثل في مواكبة السياسة التعليمية الحالية لأحدث التطورات العالمية بمجال التعليم ومدي ملاعمتها للمجتمع ووضوحها واستقرارها ، واهتمامها بالجوانب الإنسانية للمعلمين، والإيمان بها وبأهداف السياسة، وإيمانهم بكفاءة الأنظمة التعليمية المطبقة، ومدي ملاعمتها لأهداف المجتمع وتطلعاته وثقافته ، وإمكانياته المادية والإدارية والفنية ، ومدي تفعيلها التفعيل الجاد والحقيقي والمثمر، وإيمانهم بمدي ما تحقق أو أثمرت عنه هذه السياسة ، ومنجزاتها أو حقيقة منجزاتها، علي المسنويين الكمي والكيفي معا.	٥٢،٦١،٧،٣١،٥٠، ٣٨،٩٧،٧٣،٨٧، ٩٢،٩٦ ١٠،١٠٢،٦٣،٨٨ ٩٣،٧٤،٦٧،	٣١ و - ٥٦ و .
٢	"الإحباط العام"	وهو ما يتمثل في كره العمل بالمهنة في ظل الظروف الحالية التي يشهدها التعليم والمتمثلة في مظاهره السلبية كما تصورها أو تعكسها المصادر الأخرى؛ من تقدير المجتمع للمهنة واحترام الطلاب ورغبتهم في التعليم وإعادة مراجعة سياساته في ضوء نتائجها ، وآثار العمل بالمهنة (من إيجابيات وسلبيات) وحقوق وأوضاع المعلمين.	٥٥،٧٩،٧٦،٦٢، ٧٢،٢٤،٢٥،٩٠، ٦٩،٨٤،٨٩،٧٨، ٣ ٥٩،٧١	٣٠ و - ٥٢ و
٣	"الترقيات والمرتبات"	وهو ما يتمثل في الاهتمام بالرواتب بما تؤهله من الحياة الكريمة والتفرغ للمهنة، وفرص الترقى الوظيفي المعبر عن وضع المعلمين بين زملائهم بالمهنة والمهن الأخرى المناظرة ، وتطوير أنظمتها المعوقة، بما يشجع علي تميز المجتهدين منهم ، وسد أو تغطية النقائص ، مع مراعاة الموضوعية والبعد عن التحيز والمحاباة، وثقة المعلمين بها وإبراكهم لذلك، بما تصونهم من الذلل أو الخطأ ، وما يتهمهم المجتمع به من تجاوزات.	٣٤،٨٠،٣٧،٥١، ٤٤،٤٦،١٤،٤١، ٤٨،٥٠،٣٥،٤٩	٣٠ و - ٥٢ و

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين)

تابع مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين كما كشفت عنها طريقة التحليل العاملي

الترتيب	الاسم	المفردات	مدي التشعب
رابع	"مناخ البيئة المدرسية ومشكلاتها"	والذي يتمثل فيما تهيؤ البيئة المدرسية من مناخ يبعث على الثقة وحرية المعلمين في التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ، وأخذها بموضع الاهتمام ، ووضعها موضع التطبيق الفعلي ، ويدفعهم إلى الإنجاز والطموح المهني بما يؤدي إلى التجديد والتطوير المبدع؛ مقتضبة مشكلات يسيطر عليها الدراسي والطلاب ومعالجتهم.	٣٠ و ٥٩
خامس	"قيمة مهنة التدريس وما تحققه"	وهي ما تتمثل في انطباعات وآراء المعلمين أو تصورهم عما تحققه المهنة على المستوى الشخصي، والذي يتمثل في تطوير الفرد لقدراته ومعارفه وسعة إطلاعه بما يؤدي به إلى تحقيق ذاته واستغلال كافة إمكانياته المهنية والنجاح على المستويين الشخصي والاجتماعي وشعورهم أو إدراكهم بتميز المهنة ووضعها الاجتماعي الخادس ؛ والذي يتمثل في تحقيقه لجاهورية خاصة ووضع اجتماعي متميز يدعمه المجتمع ويشارك في صنعه ، بمفارقتها بغيرها من المهن الأخرى.	٣١ و ٤٨
سادس	"الإدارة المدرسية"	والذي يعبر عن آراء وانطباعات المعلمين عن؛ مدي كفاءة الرؤساء التربويين (من مدراء ونظار ووكلاء) خلال سعيهم الشاق أو المتواصل لتنظيم العمل المدرسي ، ووضوح أهدافه والقرارات الصادرة عنهم ووضوحها، وإشاعة مناخ الحرية والديموقراطية ببيئة المدرسة ، والدعم النفسي المهني ، بما يتضمنه من مراعاة للحالات الإنسانية ومشاعر المعلمين، والدفاع عن مكانتهم وأوضاعهم المهنية، ومراعاة الموضوعية وعدم التحيز ، وتطوير الأداء الإداري.	٣٢ و ٥٥

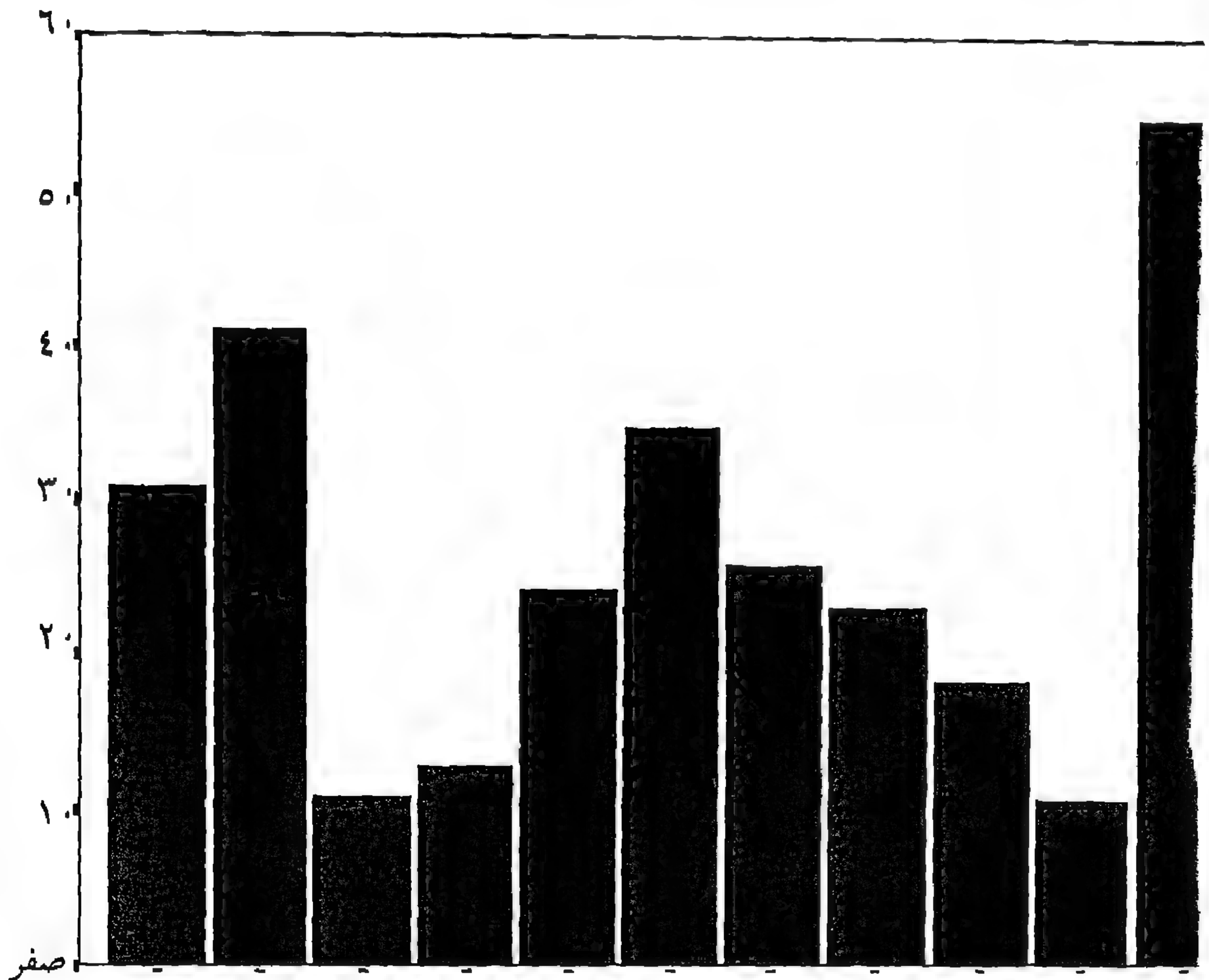
تتابع مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين كما كشفت عنها طريقة التحليل العاملي

النسبة	المفهوم	المفردات	مدي التشبع
الاهتمام ورعاية لدولة الخاصة للمعلمين"	والمتمثل في الرعاية الصحية والنفسية وتقدير المعاناة الخاصة للمعلمين بالمهنة وطبيعتها المتميزة ، وتمتعهم بمقومات وسلطات تمكنهم من استمرار أداءاتهم النهنية بطريقة ناجحة واثقة وتتمهم لذلك وثقتهم في عدالة التحقيقات الإدارية والفنية معهم.	٢٧،١٨،٣،١٥، ٢٩،٦٤،٣٨،٣٦	٣٣ و - ٥٩ و
العدالة التي	والمتمثل في تقييمهم لمعايير كفاءة المهنة للمعنيين بطريقة واضحة، وشعورهم بالعدل والإنصاف وعدم انحياز أو التمييز الاضطهاد، وكذا مدي إيمانهم بنسبة تقييم الطلاب المتبعة.	٣٧،٣٣،٤١،١٣ ٤،١٠٠ -	٣٠ و - ٤٣ و
إعداد والتأهيل للمهنية	و الذي يعبر عن آراء وانطباعات المعلمين عن: مدي الاهتمام بتأهيل المعنيين لأداء مهنتهم قبل التخرج بالكلية وأثناء المهنة ؛ متمثلة في إعداد دورات تدريبية تأهيلية علي كل ما هو جديد أو مستحدث بالداخل، والخارج من خلال إيفادهم لبعثات بالدول المتقدمة ، وإيمانهم بمواصلة التعليم كضرورة من ضرورات العمل بالمهنة.	٨٦،٢١،١٧،١٠، ٠،٢،٩٥،١١	٣٠ و - ٥٦ و
"المباني والإمكانيات الدرسية"	ويتمثل في الأبنية أو المباني الصحية (إضاءة - تهوية - ضوءضاء) الآمنة (البعيدة عن الطرق السريعة - وأكشاك الكهرباء...الخ) والتجهيزات والمعامل والكتبات من حيث وجودها وصلاحياتها للاستخدام وصيانتها، ومدي الاستفادة منها في نقل التيسيرات الخاصة بها، وتطويرها بما يؤدي إلي عدم الملل وتضيق منها.	٥٤،١٩،١٠،٤،٤ ٢	٣٢ و - ٣٦ و
العلاقات الإنسانية	ويتمثل في إدراكهم أو شعورهم بقوة العلاقات الإنسانية والمهنية بين معلميهم	٧٥،٨٣ -	٣٠ و - ٤٥ و

----- دراسات فى علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباط المهنية للمعلمين)

بمجال العمل"	ورؤسائهم وطلابهم في صورتها الإنسانية غير المشبوهة بما يتمثل في الشعور بالمسئولية نحوهم والتمسك أو الإصرار علي تأديتها كاملة.	٧٠،٨١،٩
--------------	--	---------

ويوضح الشكل التالي (١) قيم المصادر الإحدى عشر للإحباطات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم؛ الحكومي العام والفني والأزهري والخاص. ويكشف عن المصادر الهامة الممثلة للإحباطات المهنية، يتضح من خلالها الترتيب السابق لمصادر الإحباط من حيث ما تسببه للمعلمين بالمدارس.



رأسية علاقات تقويم اهتمام قيمة لترقيات الإدارة التأهيل المباني الإحباط البيئة
يومية العمل الأداء الدولة المهنة المرتبات المدرسية المهني المدرسية العام المدرسية

شكل (١) يوضح قيم مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم؛ الحكومي العام والفني والأزهري والخاص (ن = ٦٤٤).

وبتحليل استجابات (١٦٠) من المعلمين علي المفردة ١٠٥ أو السؤال المفتوح بنهاية الاستبيان، تم التوصل إلي عدد من مصادر الإحباطات المهنية أوجزها الباحث في الجدول التالي (٣) (بالاستعانة بمنطق ومعظم التعبيرات التي كتبت بها إمعانا في نقل جوهر هذه المصادر دون تحريف)

جدول (٣) يوضح مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وذلك من الإستجابة علي المفردة أو السؤال المفتوح بشأن وجود إحباطات مهنية للمعلمين التي لم يتضمنها المقياس (ن = ١٦٠).

<p>□ كثرة الجزاءات والخوف من التهديد بالفصل والتحقيقات المتجاوزة مثل التحقيق مع المدرس في حالة انخفاض نتيجة طلابه دون مراعاة لاعتبارات خارجة تماما عن إرادته مثل انخفاض المستوى التحصيلي الذي يدخل به طلاب المدارس التجارية والفنية ، خاصة الطلاب من دارسي اللغة الأجنبية الثانية.</p>	<p>ال الإعلام: وتشويهها لسمعة المعلمين وما به من رسالة تربوية، وإيرازها للظواهر ونسبها والاهتمام بحالات فردية دون الوعي الحقيقية في دفع هذه الرسالة التربوية. (بر علي وسيلة واحدة؛ بل شملت جميع المسموعة والمرئية والمكتوبة من جرائد</p>
<p>✓ <u>الخوف من التعرض للظلم والتهديد</u> لأن يتحول مثلا لعمل إداري .</p> <p>✓ <u>خشية المعلم علي نفسه</u> من شكوى الطلاب في قسم الشرطة، وتسلبهم هم وأولياء أمورهم علي المدرسة والمدرسين، مما يمكن من إيذاء المدرس، كنتيجة لتسيب الطلاب وعدم اهتمامهم بالتعليم أو احترامهم للمدرسين واهتمام الإدارة بالطلاب علي حساب المدرس.</p>	<p>بعض القيادات التربوية للمعلمين في وسائل المرئية والمسموعة بالتقصير في العملية بها يدعو للأسف والدهشة في نفس الوقت لم لم يعد هو المسئول الأول في العملية كما كان سابقا.</p> <p>في وسائل الإعلام لما يحدث في المدارس مع لب في كثير من المشاغبات وبما تبثه من تصرفات خارجة عن قيم المجتمع. (بعض بات التي تشجع الطلاب وتصر علي</p>
<p>□ <u>النواحي المادية</u> وارتفاع أجور المعلمين أسوة بأجور بعض قطاعات العمل بالدولة (كالقضاء...الخ) يمكن أن يحد من الدروس الخصوصية التي هي علي حساب صحة المدرس وبيته، وتأخير الحوافز بصورة ملحوظة خاصة في الصيف.</p>	<p>بالمدرس) جعل المعلمين يشعرون بتدني الكرامة بعد أن أطلقت عليهم الجرائد ألقاب مزرية (فاح الخ) مع تكريم أصحاب المهن الأخرى الذين يعملون في عيادات خاصة دون بكرامتهم .</p>

تابع جدول (٣) يوضح مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وذلك من الإستجابة علي المفردة أو السؤال المفتوح بشأن وجود إحباطات مهنية للمعلمين التي لم يتضمنها المقياس (ن=١٦٠).

<p>□ <u>الترقى للوظيفة الأعلى</u> مر بوجود مكان وظيفي خاصة المناصب المتقدمة كالوكلاء، وجود وظائف خالية للترقي.</p>	<p>عدم تمثيل السياسات التعليمية لطموح الشعب المصري ليس لها علاقة به ، وكأنها ترسم خارج حدود الوطن، استيراد المناهج أو الأنظمة التعليمية من الدول المتقدمة لا صلح تطبيقه في بلادنا ومن ثم عدم مساهمتها للبيئة ، وكأنها سياسة وافدة لا تعبر عن الشخصية المصرية.</p>
<p>□ <u>عدم الاستفادة من الأنشطة</u> : <u>ميزانية المدرسة</u> عن تنفيذها بأحقيقي، ومكافئة الطلاب المتفوقين ! عجز مساحة الأبنية التعليمية عن أدوارها كما يجب أن تكون ، وتهالك أثاث المدرسة من السبورات وغيرها ، وخوف المعلم علي الأجهزة وعدم تدريب القديها.</p>	<p>سوء التخطيط الإداري والاهتمام بالشكل دون المضمون، عدم الاهتمام بالتربية الخلقية والتعرض للنواحي الدينية لمدرس والتي تجعل الضمير هو الوسيلة للتقدم. وتضارب القرارات الوزارية المنظمة للعملية التعليمية عدم مصداقية المسؤولين عن التعليم، مما يؤدي إلي ارتباك لعملية التعليمية.</p>
<p>□ <u>عملية تقييم الطلاب</u> تتم في قياسية ، بسبب تنقل المعلمين وسوء بعض الطلاب، كما أن الامتحانات في جو مرعب في هذه الأيام.</p>	<p>كثرة لجان المتابعة بشكلها (أو وضعها) الحالي المتسلط عدم الوعي بما في ذلك عدم الاهتمام بمستوي الطلاب تعليمي يفقد العملية التعليمية جوهرها ، حيث يؤدي إلي توتر معلمين أكثر مما يفيد العملية التعليمية. حيث تتركز المتابعة علي الشكل الروتيني أو القانوني، وينصب الاهتمام بيا حلي نواحي الإدارية دون الفنية منها. كما أن التوجيه الفني الحالي يفيد المدرس والاهتمام يكون بالأمور الشكلية مثل دفاتر مكتب - تسجيل الغياب - دفتر الإعداد والبعد عن جوهر عملية التعليمية.</p>
<p>✓ <u>الاختبارات المدرسية الشهرية</u> مجدية ، ولا تعبر عن المستوي للطلاب لأنها تتم بطريقة خاطئة، علي الغش والمحسوبيات مما أدي النظر للمدرس نظرة سلبية المجتمع.</p>	<p>فقدان الثقة بالوزارة نتيجة إهمال أو عدم الاهتمام بمادة تربية الدينية بالمدارس مما أدي إلي ظهور جيل من طلاب مدارس ليس لديهم أي وعي ديني مما أدي إلي إحباط المعلم. عدم ملائمة بعض السياسات (ومنها سياسة اليوم الكامل) مع الاستعدادات المتكاملة بالمدارس وظروف المجتمع. من هذه السياسات: أن الدورات التدريبية غير مجدية لأنها كنية . عدم استقرار نظم الثانوية العامة. تضارب قرارات وزارة الاختلاط بين الجنسين</p>

تابع جدول (٣) يوضح مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وذلك من الإستجابة علي المفردة أو السؤال المفتوح بشأن وجود إحباطات مهنية للمعلمين التي لم يتضمنها المقياس (ن=١٦٠).

□ مكانة المدرس الاجتماعية ومهنته ، وإعطاء بعض الامتيازات لأبناء المعلمين ، تخصيص نوادي وشواطئ متميزة لهم ، وتقدير أدوارهم ، ومسئوليتهم .

□ علاقة القيادات بالمدرسين كوزير التعليم وما يطلق عليهم من ألفاظ (حرامية ، وعصابات ، ومافيا .. الخ) وتهديداتهم بالنقل والفصل و .. الخ .

□ إعطاء المعلم حرية أكبر للعمل بضميره الإنساني وليس بالضمير الإداري والقانوني لأن القانون قد يتم التحايل عليه أما الضمير الإنساني فهو أصل الإصلاح والقانون خادم له .

رفع الروح المعنوية للمدرسين بتجديد الثقة في أعمالهم . (بوضع درجات لأعمال السنة بطريقة جدية يتضح فيها تلك الثقة التي اهتزت) و الاهتمام بمشكلات المعلمين ومجهوداتهم وإعطائهم الحوافز والرواتب والمكافئات علي أساس ذلك ، وإعطائهم سلطة ممارسة أنواع متعددة من العقاب المدرسي ، لمساعدتهم علي ضبط الفصل الدراسي .

نماذج المحبطة من المسؤولين عن العملية التعليمية ، وبكفي أنهم غير متخصصين أو مؤهلين (نفسيا ، ويا) لكي يرفعوا الروح المعنوية للمعلمين ، أساس بهم ووصفهم بأشياء ليست بهم مما جعل مع ينظر إليهم علي أنهم لصوص أو حرامية (كما بهم هؤلاء المسؤولين)

مريجات البعض ممن يتشككون في دور المعلمين بآره بمظهر غير لائق مما أفقد المعلم هيئته واحترامه

أن المعلمين الملتزمين لا يلقون التشجيع من الإدارة والمدراء والمحيط أن الموجهين أيضا يهتمون من الذكي اجتماعيا ومن يفهم في تقديم واجب لفة .

مع مشروعية التجديد (الروتين اليومي دون عمل الروح التدريسية) في العملية التعليمية .

يُط الزملاء لجهود التطوير أو الإخلاص

لي الحاصلين علي مؤهلات متوسطة مناصب قيادية سة أو عدم التدريب علي أسلوب الإدارة السليم من عمل المدرس .

باء المعلمين: والتي تتمثل في كثرة الحصص للتلاميذ بالفصول الدراسية (كثافة الفصول)

م الاكتراث بالدراسات العليا والشهادات الإضافية ييز الحاصلون علي شهادات دراسية أعلي بأية علي الإطلاق عن زملائهم ؛ ولا ينالون أي تقدير من اء أو زملائهم وليس لها أي عائد مادي يميزهم عن م مما يثير الإحباط والركود وعدم التقدم .

تابع جدول (٣) يوضح مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين وذلك من الإستجابة علي المفردة أو السؤال المفتوح بشأن وجود إحباطات مهنية للمعلمين التي لم يتضمنها المقياس (ن=١٦٠).

<p>□ عدم وجود الكفاءة والقيادة الحكيمة لها قدرات علي تفهم سير العملية ذات الخبرات الدولية ، سوء النظام الإداري بالمدرسة ، تحيز الإدارة نحو المعلمين لمصالح خاصة ، وتدخل الواس في التقارير السنوية للمعلمين ، وإهمال الاهتمام بالحضور والانصراف بظرف مستفزة.</p>	<p>□ الاهتمام ببعض المواد الدراسية دون غيرها كالاهتمام بالجوانب النظرية دون العملية في بعض المدارس ، والمواد العملية دون النظرية في بعضها الآخر (الفنية والزراعية .. وغيرها).</p>
<p>□ علاقة المعلمين بالإدارة المدرسية والتمييز بين المعلمين في حرية الحركة والخروج والدخول للمدرسة رقابة ، وظهور الوساطة والمحسوبية الوسط لدرجة أصبحت من أهم مصد الإحباط المهني للمدرس ، دون مراعاة الأقدمية والمحابة</p>	<p>□ وإلقاء كامل المسؤولية علي المعلمين وعدم تعاون البيت في إعداد طالب قادر علي التعامل مع الآخرين بشكل حضاري ، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة .</p>
<p>□ تعيين المعلمين في أماكن بعيدة عن إقامتهم ، مما يؤدي إلي معاناتهم المواصلات والإرهاق</p>	<p>□ تدني مستوى الطلاب: حتى لمستوي القراءة والكتابة، ومن ثم ضرورة تخصيص مرحلة أو الاهتمام بالقراءة والكتابة والتي أصبحت صعوباتها بالغة.</p>
<p>□ الاهتمام بالأجازات وزيادتها ومراعاة الحالة النفسية والمعنوية للمعلمين.</p> <p>□ الاهتمام بصحة المعلم وعلاجه.</p>	

وهو يؤكد ما كشفت عنه طريقة التحليل العاملي من مصادر وتحقق صدق المقياس . ويلفت الانتباه إلي المصادر التي يجب الاهتمام بها.

الصدق التمييزي:

كما قام بتحليل استجابات عدد (١٦٠) من المعلمين والمعلمات علي المفردة أو السؤال المفتوح بالاستبيان، حول ما لم يتضمنه الاستبيان من مصادر محبطة للمعلمين، متوصلا إلي ما يشير إلي صدق المقياس، حيث أكدت نتائج التحليل عدد كبير مما تضمنه الاستبيان. (راجع جدول (٣) بنتائج الفرض الأول).

ومكنت هذه الخطوة من التأكد من الصدق التمييزي للاستبيان عن طريق حساب الفروق بين مجموعتين من المحبطين (٢٤) وغير المحبطين (١٦) كما يقوم بتقديره اختبار " ت " لحساب الفروق بين المجموعات المستقلة، كشفت عن فروق دالة لصالح المحبطين عند مستوي (٠.٠١ و) ويوضح الجدول التالي (١) نتائج الفروق ودلالاتها. وفيما يلي نماذج من الإجابات الدالة علي كل من المحبطين وغير المحبطين كما أخذ بها الباحث الحالي أو تصور أنها تعتبر محك بين المجموعتين بجدول رقم (٢):

جدول رقم (١) يوضح قيمة الفروق ودلالاتها بين مجموعتي المحبطين وغير المحبطين كما كشفت استجاباتهم علي المفردة أو السؤال المفتوح بالاستبيان.

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	قيمة "ت"	دالاتها
محبطين	٢٤	٢٥ و ٣٣٦	٥٩ و ٣	دالة عند ٠.٠١ و
غير محبطين	١٦	٢٥ و ٢٦٢		

جدول (٢) يوضح نماذج من الاستجابات الدالة علي المحبطين وغير المحبطين كما كتبها المعلمين بمدارس التعليم

<p>ثانيا: نماذج الإجابات التي الباحث الحالي دالة علي عدم الإحباطات المهنية للمعلمين: (ز)</p>	<p>أولا: نماذج الإجابات التي اعتبرها الباحث الحالي دالة علي الإحباطات المهنية للمعلمين: (ن = ٢٤)</p>
<p>□ إذا كان لنا أن نكتب شيئا فـ علي كل معلم أن يتق الله في عمله كانت الظروف حوله من : غش ونفاق في المدرسة أو الإدارة أو حيث يقول معلمنا صلي الله عليه وهو خير معلم " اتق الله حيثما كـ السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس حسن "</p>	<p>يبدوا أن السياسة التعليمية الحالية ترسم خارج الحدود ولا صلة لها بظموح ومتطلبات شعب يريد أن يرقي لمستوي شعوب بدأت معه وسبقته بمراحل مثل شعب الصين أو يكن مثل اليابان ، لكن يبدوا أن هناك بؤثرات خارجية محبوكة علي الشعب المصري. كيف ينتظر نجاحا لهذه السياسة التعليمية بعد أن صبح المدرس يشعر بعدم الاطمئنان علي عمله (تحول لعمل إداري) أو نفسه (من بلطجة تلميذ دون حماية) ؟!</p>
<p>□ كل من يقترح اقتراحات ببناءة - ضرورة تعليم اللغات خاصة اللغة الإنجليزية مذ - الإطلاع علي جميع والتكنولوجيا الحديثة. - اختيار أصلح الكوادر خاصة المؤهلين علميا والمحتكين بالمهنة وأن المخططيين أهل الدير الاستجابة لأية ضغوط خار تتلائم مع المجتمع. - لا بد من إشعار المعلم أن الأنبياء والرسل، ولا بد من كفاءته المادية والروح اله والثقة فيه</p>	<p>للأسف الشديد هذه الرسالة لن تغير من القوانين الجديدة ولن تزيد من رواتب المعلمين. إن العلاقة بين المدرس والإدارة التعليمية أو المدير شبه بعلاقة المذنب بالجلاد. ينظر للمعلم علي أنه لص أو حرامي، عند الحديث عن الدروس الخصوصية وغيرها. اختيار عبارات غير واعية أو مسئولة (!!!) . إن السياسة التعليمية الحالية سياسة وافدة ، كما أن لاستعداد السياسي المتأصل عبر فترة زمنية طويلة لا يعطي أي أمل في الإصلاح ؛ سواء التعليمي أو غيره. العبث أن نحلم بمستقبل لهذه الأمة تجعلها حتى تلو في مؤخرة الدول المتقدمة. أصبحت العملية التعليمية في مصر مسألة روتين يومي.</p>
<p>□ نشكر هذا الجهد ونرجو الأخذ فيه . □ الاستبيان كامل وله مميزات عديدة</p>	<p>إن العملية التعليمية في الوقت الراهن عملية فاشلة نحن بحاجة إلي من يعيد للمعلم كرامته!.</p>

جدول (٢) يوضح نماذج من الاستجابات الدالة على المحيطين وغير المحيطين كما كتبها المعلمين بمدارس التعليم

<p>◀ ثانياً: نماذج الإجابات التي اعتبرها الباحث الحالي دالة على عدم المعاناة من الإحباطات المهنية للمعلمين: (ن = ١٦)</p>	<p>أولاً: نماذج الإجابات التي اعتبرها الباحث الحالي دالة على الإحباطات المهنية للمعلمين: (ن = ٢٤)</p>
<p>□</p>	<p>إن السلبيات كثيرة جداً لدرجة أنه لا يمكن حصرها استبيان كهذا ولكن يكفي معرفة أن المدرسة بحت سجن للطالب يأتيها فقط خوفاً من الفصل بسبب الغياب ، والمعلم يدعوا الله أن يدخل الفصل نرج منه سليم دون خسائر ، لو تحدثت مع الطالب بقة غير لائقة لا أنام الليل خشية أن يشكوني في البوليس ويوضع في يدي الحديد بين اللصوص جرمين ، ليس للمدرس حماية أو حصانه إلا من الله ، ومن حق ولي الأمر أن ينتقد كيفما شاء حتى كان أمياً .</p> <p>طالما جاعتي كوابيس مرعبة أثناء المراقبة امتحانات؛ فمرة يحملني رجل طويل ويرميني في مرون أن يدري أحد أو أهلي ، النمو ، ط والسبب رجل محترم ، النمو ، ط كنت الوحيد الذي يحافظ الأمانة ، النمو ، ط والصراع يصبح مزدوجاً بين أن أعني الامتحانات فتكون مذنباً وتعاقب وتكون فاشل م ، ط أو أن تمنع الغش فتكون منبوذاً وسط جنباء أساتذتك القدامى وتتعرض للسنج أو المطاوي في أو بلد بعيد!! . ولا حل ولا فائدة ولا تحسن يذكر إلا بة من الله لي بالحماية .</p> <p>بالإضافة إلي: من كتب عدد هائل من المصادر بطة تتعدى الخمسة عشر .</p>

ثبات المقياس:

طريقة إعادة المقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية علي ٤٥ طالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة للعام الجامعي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١م بقسمي الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ، فرع ميت غمر. ثم أعيد تطبيق المقياس علي نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة تبلغ ٠.٠١ و. تدل علي ثبات المقياس.

الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباك:

تم تطبيق طريقة ألفا كرونباك علي استجابات ٤٤٤ من المعلمين بالتعليم العام والخاص والأزهري، لحساب ثبات المقياس، وبلغت قيمة ألفا ٩٣ و وهي قيمة دالة عند مستوى < ٠.٠١ و. وهو ما يؤكد ثبات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للتحقق من فروض الدراسة الخاصة بالفروق بين المعلمين والمعلمات والتخصصات والخبرات التدريسية والمراحل التعليمية المختلفة، المتمثلة في الفروض؛ الأول (١)، والثاني (٢)، والثالث (٣)، والرابع (٤) أجري الباحث تحليلات؛ التباين الثلاثي، واختبار " شيفيه " للمقارنات المتعددة للمتوسطات، واختبار " ت " للفروق بين المجموعات المستقلة كالتالي:

أجري تحليل تباين ثلاثي: للجنس (٢) × التخصص (٣) × الخبرة التدريسية (٣) لاستجابات المعلمين والمعلمات بالتعليم الحكومي العام، وأكدت النتائج صحة الفروض الموضوعية ، حيث لم تكشف عن تأثير للجنس أو التخصص أو الخبرة التدريسية. أو التفاعلات الثنائية و الثلاثية عن نتائج دالة، باستثناء تفاعل التخصص (٣) × الخبرة التدريسية (٣) . ويوضح الجدول (٤) والشكل (٢) التاليين هذه النتائج.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

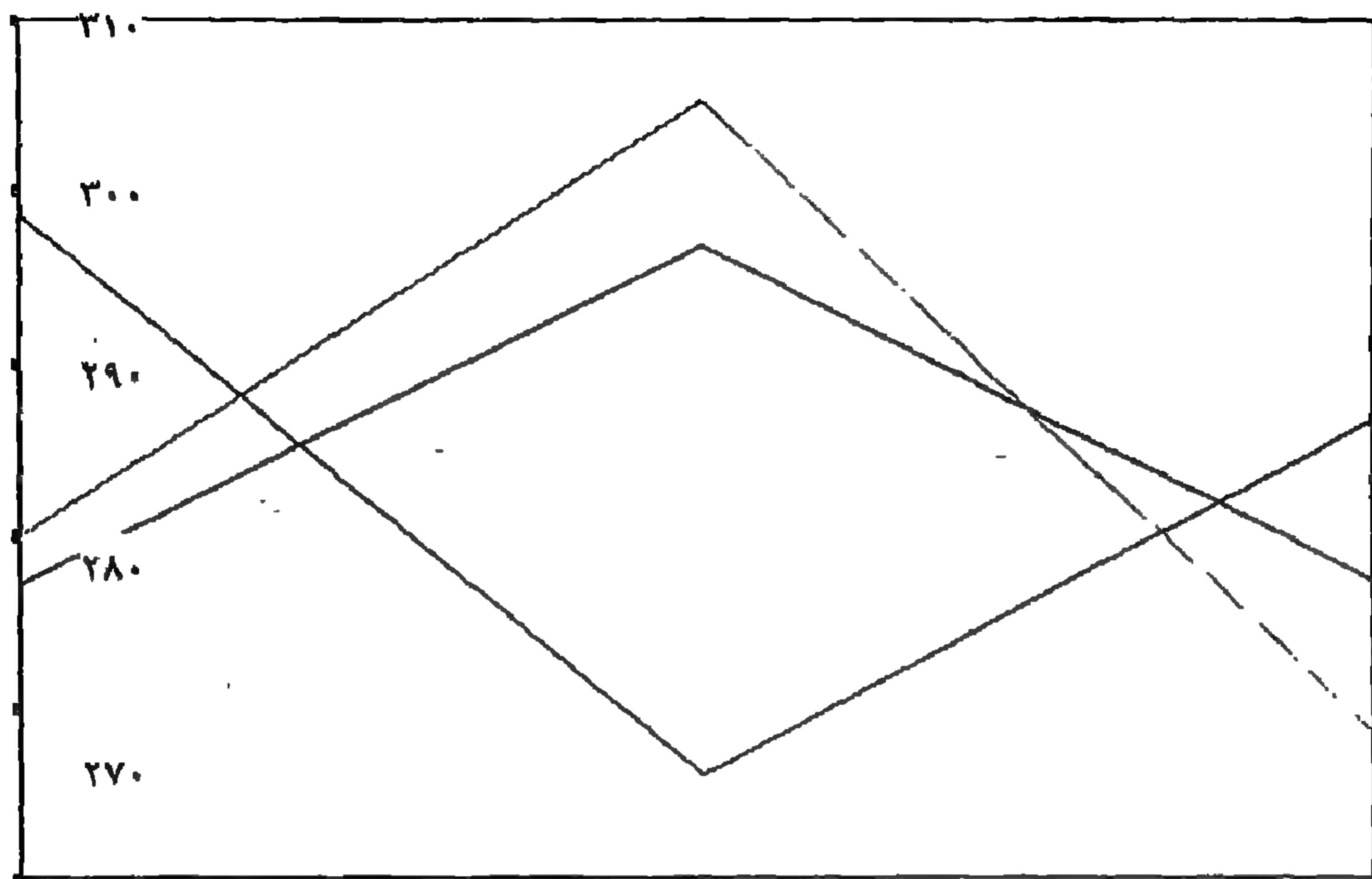
جدول (٤) يوضح تحليل التباين الثلاثي (الجنس \times التخصص \times الخبرة التدريسية) للدرجة الكلية للإحباطات المهنية للمعلمين بالتعليم الحكومي العام (ن = ٣٣٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالته
الجنس	١٤١٥ و ٤٨	١	١٤١٥ و ٤٨	٥٠	غير دالة
التخصص	٤٢١٥ و ١٨	٢	٢١٠٧ و ٩	٧٤ و	غير دالة
الخبرة التدريسية	٦١٨٠ و ٢٠	٢	٣٠٩٠ و ١٠	١ و ٩	غير دالة
تفاعل الجنس \times التخصص	١٢٤٩٩ و ٧٩	٢	٦٢٤٩ و ٨٩	٢ و ٢١	غير دالة
تفاعل الجنس \times الخبرة	٢٨٣٢ و ١٨	٢	١٤١٦ و ٩	٥٠ و	غير دالة
تفاعل التخصص \times الخبرة	٤٤٥٦٩ و ٥٥	٤	١١١٤٢ و ٣٩	٣ و ٩٤	عند ١ و.
تفاعل الجنس \times التخصص \times الخبرة	٢٥٥٠٥ و ٥٥	٤	٦٣٧٦ و ٣٩	٢ و ٢٥	غير دالة
الخطأ	٨٩٤٦٦٩ و ٥٩	٣١٦	٢٨٣١ و ٢٣		
الدرجة الكلية	١٠٠٣٨٢٣ و ٥٥	٣٣٣	٣٠١٤ و ٤٩		

ويوضح الشكل التالي (٢) حقيقة تفاعل التخصص الدراسي \times الخبرة التدريسية لمعلمي التعليم العام، والذي يكشف عن تفاعل حقيقي دال للمتغيرين. حيث يعكس معاناة معلمي التخصصات العلمية والمجالات قليلة الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات) عن زملائهم بالتخصص الأدبي. ثم يكاد يحدث العكس للمعلمين عندما يصلوا لمستوي خبرة متوسطة (من ٥ - ١٠ سنوات) وكبيرة (أكبر من ١٠ سنوات) بالمجال الأدبي إذا ما قورنوا بقليلي مستوي خبرة في المجال الأدبي، ومجالات الأنشطة، باختلاف الترتيب بين مستويي الخبرة المتوسطة والمرتفعة. وقد يفسر ذلك في إطار طبيعة متطلبات التخصصات (العلمية والأنشطة خاصة بنظم تعليمنا الحالي)، خصوصاً في بداية الحياة العملية للمعلمين، وبعد أن يتمكن المعلمين من الخبرة بهذه التخصصات، ويكونون مكانة أكبر يبدأ تحسن إدراكهم للإحباطات المهنية، في حين يبدأ حماس معلمي التخصصات الأخرى في الانخفاض وتقل دافعتهم للعمل مع ما يقابلوه من مشكلات بيئة

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين)

العمل، والتي قد لا تشغل بال معلمي التخصصات العلمية في هذا الوقت والذي يكون تركيزهم منصب حول تمكنهم من أعباء التخصص ، وامتداد أنشطتهم خارج المدرسة بالعمل في الدروس الخصوصية.. الخ.



شكل (٢) يوضح حقيقة تفاعل التخصص الدراسي \times الخبرة التدريسية لمعلمي التعليم العام في الإدراك الكلي للإحباطات المهنية.

وبعد التأكد من عدم تأثير جنس المعلمين في إدراك الإحباطات المهنية ، أو تفاعله الثنائي أو الثلاثي بمتغيرات الدراسة . أجري تحليل تباين ثلاثي (للمرحلة التعليمية (٣) \times التخصص (٣) \times الخبرة التدريسية (٣)) وكشفت هذه الإجراءات أو التحليلات عن: نتيجتين دالتين عند مستوى ٠.٠١ ولتأثير المرحلة التعليمية في إدراك معلمها للإحباطات المهنية ، وعند مستوى ٠.١ و نتيجة تأثير التخصص \times الخبرة التدريسية. والجدول (٥) يوضح ذلك.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

جدول (٥) يوضح تحليل التباين الثلاثي (المرحلة التعليمية × التخصص × الخبرة التدريسية) للدرجة الكلية للإحباطات المهنية للمعلمين بمراحل التعليم الأساسي والثانوي الحكومي والعام (ن = ٣٣٤).

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دالاتها
المرحلة التعليمية	٨١١١٥ و ٤٦	٢	٤٠٥٥٧ و ٧٣	١٥ و ٣٢	عند ٠.٠١
التخصص	٥٤٤٧ و ٤٣	٢	٢٧٢٣ و ٧٢	١ و ٣	غير دالة
الخبرة التدريسية	٢٩٧٨ و ٩١	٢	١٤٨٩ و ٠١	٥٦ و	غير دالة
تفاعل المرحلة × التخصص	٦٢٦٤ و ٧٠	٤	١٥٦٦ و ١٧	٥٩ و	غير دالة
تفاعل المرحلة × الخبرة	١٤٦٧٧ و ٤٦	٤	٣٦٦٩ و ٣٧	١ و ٣٩	غير دالة
تفاعل التخصص × الخبرة	٣٩٢٢٤ و ٥٦	٤	٩٨٠٦ و ١٤	٣ و ٧١	عند ٠.٠١
تفاعل المرحلة × التخصص × الخبرة	٢٣٨٦٢ و ٤٧	٦	٣٩٧٧ و ٠٨	١ و ٥٠	غير دالة
الخطأ	٨١٧٩٤٣ و ٨١	٣٠٩	٢٦٤٧ و ٠٧		
الدرجة الكلية	١٠٠٣٨٢٣ و ٥٥	٣٣٣	٣٠١٤ و ٤٩		

ولمعرفة الفروق بين مجموعات المعلمين وأي من المراحل التعليمية أكثر إحباطا للمعلمين عن الأخرى، تم تطبيق اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة للمتوسطات، وكشفت النتائج عن: فروق دالة إحصائية بين المعلمين بالمراحل التعليمية الثلاثة بمستوي دلالة ٠.٠١ و لصالح المرحلة الأعلى؛ ورتبت درجة إدراك معلمها للإحباطات المهنية بطريقة تنازلية، أي أن معلمي المرحلة الثانوية يكونون أكثر إحباطا من المعلمين بالحلقة الثانية والأولي من التعليم الأساسي، والمعلمين بالحلقة الثانية بدورهم أكثر إحباطا من المعلمين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والجدول التالي (٦) يوضح ذلك.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

جدول (٦) يوضح فروق المتوسطات باختبار "شيفيه" بين مجموعات المعلمين بالمراحل التعليمية الثلاثة في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية.

المتوسط		المجموعات		التعليم الأساسي	
				الحلقة الأولى	الحلقة الثانية
٢٦٧ و ٧٩		الحلقة الأولى (ن = ١٣٤)			
٢٨٩ و ٥٤		الحلقة الثانية (ن = ١٢٢)		*	
٣٠٨ و ٦٧		التعليم الثانوي (ن = ٧٨)		*	*

ويمكن تفسير ذلك في إطار ما طرأ على التعليم الأساسي بالحلقة الأولى من تطوير ، ودخول المعلمين خريجي كليات التربية أقسام التعليم الأساسي ، وما أحدث فيه من تجديد في المناهج الدراسية، وعلى الجانب الآخر ما تسببه المراحل التعليمية الأعلى من توتر ناتج عن زيادة توقعات المجتمع لها ، وما يثار عن المعلمين من استغلال الدروس الخصوصية ، وما يطرح في وسائل الإعلام نحوها .

وللتحقق من الفروض الخاصة بالفروق بين المعلمين في إدراكهم للإحباطات المهنية باختلاف نوعية التعليم (حكومي أو خاص أو أهلي ، وثانوي فني أو ثانوي عام)، والمتمثلة في فرض الدراسة الخامسة (٥). أجري تحليل التباين الثلاثي (نوعية المدارس (ثانوي عام - ثانوي فني) \times الجنس (٢) \times الخبرة التدريسية (٣)). ولم تكشف النتائج عن تأثير كلا من: نوعية المدارس بين التعليم العام والفني (فنية - تجاري - زراعي) والجنس (معلمين - معلمات) أو التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات في دلالة الفروق باستثناء؛ تأثير الخبرة التدريسية (عند مستوى ٠.٠١ و) وتفاعل نوعية المدارس \times الخبرة التدريسية (عند مستوى ٠.١ و). ويوضح الجدول (٧) والشكل (٣) التاليين نتائج التحليلات.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

جدول (٧) يوضح تحليل التباين الثلاثي (نوعية المدارس × الجنس × الخبرة التدريسية) في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي (٧٨) العام والفني (٢٠٠).

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالتها
نوعية المدارس	٤٨٩٠ و ٦٧	١	٤٨٩٠ و ٦٧	١ و ٤٧	غير دالة
الجنس	٦٣٨٩ و ٠٦	١	٦٣٨٩ و ٠٦	١ و ٩٢	غير دالة
الخبرة التدريسية	٦٥٦٧٨ و ٣٦	٢	٣٢٨٣٩ و ١٨	٩ و ٨٧	عند ٠.٠١
تفاعل نوعية المدارس × الجنس	١١٣٩٢ و ٨٣	١	١١٣٩٢ و ٨٣	٣ و ٤٢	غير دالة
تفاعل نوعية المدارس × الخبرة	٣٣٠٣١ و ٤٢	٢	١٦٥١٥ و ٧١	٤ و ٩٦	عند ٠.٠١
تفاعل الجنس × الخبرة	٤٩٨٨ و ١٣	٢	٢٤٩٤ و ٠٧	٠ و ٧٥	غير دالة
تفاعل نوعية المدارس × الجنس × الخبرة	٣٣١٠ و ١٢	١	٣٣١٠ و ١٢	١ و ٠٠	غير دالة
الخطأ	٨٨٨٤٢٥ و ٥٤	٢٦٧	٣٣٢٧ و ٤٤		
الدرجة الكلية	١٠٢٤٧١١ و ٥١	٢٧٧	٣٦٩٩ و ٣٢		

ولمعرفة الفروق بين مجموعات الخبرة التدريسية، وأى من هذه المجموعات أكثر إحباطاً مهنيًا، تم تطبيق إجراءات اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة للمتوسطات، والجدول التالي (٨) يوضح النتائج.

والتي تكشف عن وجود دلالة للفروق بين إدراك المعلمين ذوي الخبرات التدريسية المختلفة للإحباطات المهنية عند مستوى دالة ٠.٠١ و، لصالح مجموعات

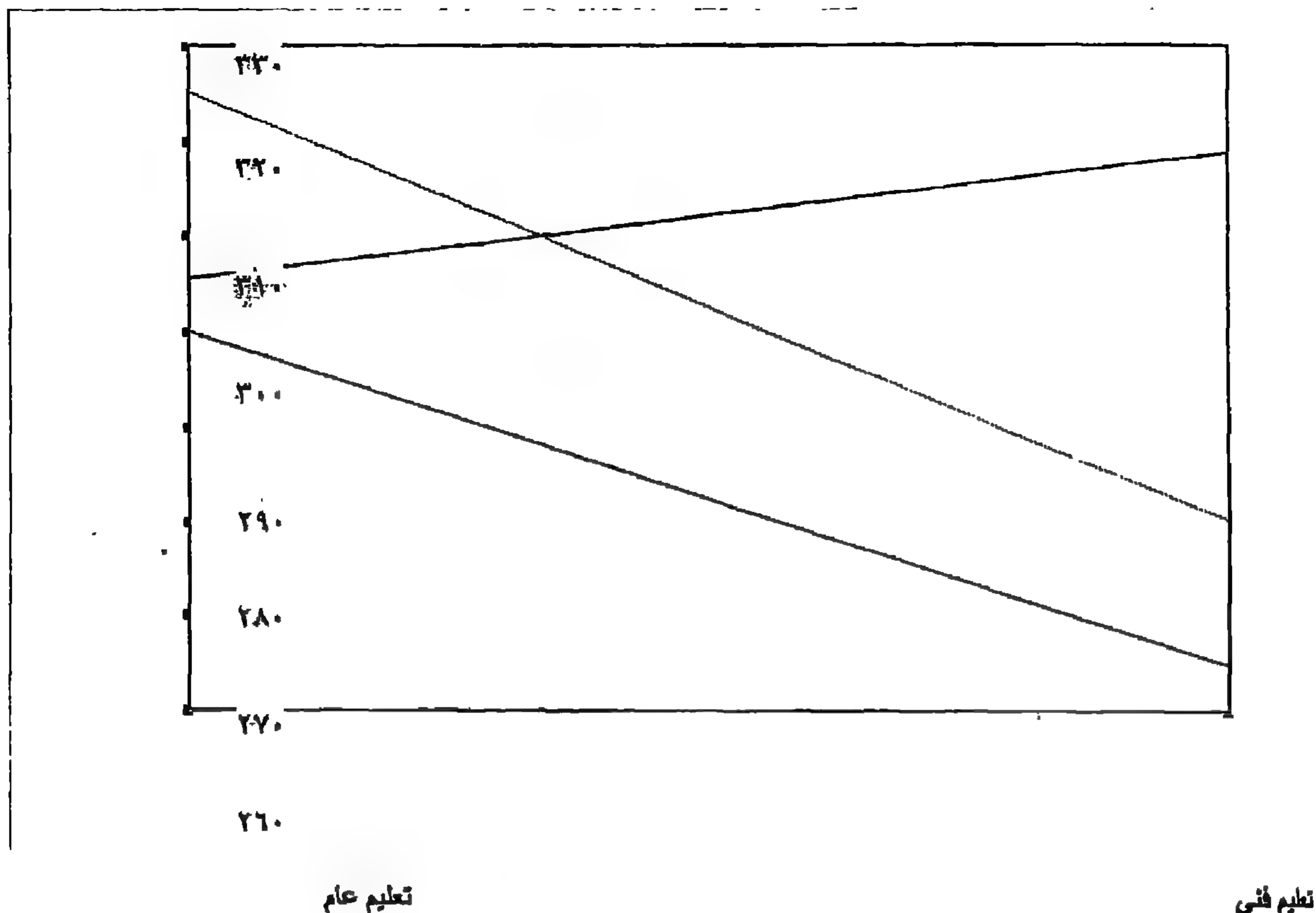
----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، بينما لا توجد فروق بين مجموعتي الخبرة الأقل من ٥ سنوات والمجموعة بين ٥ - ١٠ سنوات.

جدول (٨) يوضح دلالة فروق المتوسطات باختبار "شيفيه" بين مجموعات المعلمين بالمراحل التعليمية الثلاثة في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية.

المتوسط	المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
٢٧٢ و ٧٨	المجموعة الأولى من الخبرة (أقل من ٥ سنوات) (ن = ٣٦)		
٢٨٧ و ٧٦	المجموعة الثانية من الخبرة (بين ٥ - ١٠ سنة) (ن = ٨٤)		
٣١٤ و ١٣	المجموعة الثالثة من الخبرة (أكبر من ١٠ سنة) (ن = ١٥٨)	*	*

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)



شكل (٣) يوضح التفاعل بين نوعية مدارس التعليم (عام - فني)
x الخبرة التدريسية للمعلمين في إدراكهم للإحباطات المهنية.

ويكشف الشكل (٣) عن تفاعل حقيقي بين مستويي الخبرة المتوسطة والكبيرة ناتج عن ارتفاع إحباطات معلمي التعليم العام من ذوي مستوي الخبرة المتوسطة عن ذوي الخبرة الأعلى ، والعكس صحيح بالنسبة للتعليم الفني.

ولمعرفة تأثير متغيرات الدراسة داخل أنظمة التعليم الفني :

تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية؛ علي المعلمين بالتعليم الفني (المدارس الفنية ، والتجارية ، والزراعية) بدأها باختبار " ت " لمعرفة الفروق بين جنسي المعلمين بهذه الأنظمة التعليمية، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة بين الجنسين بمدارس التعليم الفني في إدراك المعلمين للإحباطات المهنية، والجدول (٩) التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٩) يوضح الفروق بين معلمي ومعلمات التعليم الفني في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية .

المجموعات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	دلاليتها
معلمين	٨٠	٢٨٨ و ٤٨	٧٢ و ١٢	١ و ٦٨	غير دالة
معلمات	١٢٠	٣٠٣ و ٩٢	٥٧ و ٦٦		

بعدها قام بإجراء تحليل تباين ثلاثي: (لنوعية التعليم الفني × التخصص × الخبرة التدريسية) للمعلمين بالتعليم الفني (المدارس الثانوية الفنية - والتجارية - والزراعية) متوصلا إلى تأثير دال لكلا من : نوعية التعليم الفني عند مستوي ١ و ٠ ، والخبرة التدريسية عند مستوي ١ و ٠ ، والتفاعل بين نوعية التعليم الفني × الخبرة التدريسية عند ١ و ٠ بينما لم تكشف عن وجود تأثيرات دالة للتخصص (العملي - الثقافي) (وقد يفسر ذلك على أساس اختلاف المؤهلات الدراسية لذوي التخصصين فمعظم التخصصات العملية عادة ما كانت بمؤهلات متوسطة أو فوق متوسطة وأخيرا مؤهلات عليا من كليات مختلفة غير تربوية ، بينما المواد الثقافية فهي المواد التي يقوم بدراستها الطلاب بالتعليم الثانوي العام من خريجي كليات التربية وغيرهم المؤهلين تربويا) أو تفاعلات ثنائية أو ثلاثية أخرى. والجدولين (١٠) و (١١) والشكل (٤) التاليين يوضحان تلك النتائج.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

جدول (١٠) يوضح تحليل التباين الثلاثي (نوعية التعليم الفني \times التخصص \times الخبرة التدريسية) لمعلمي المدارس الثانوية الفنية (ن = ٨٠) والتجارية (ن = ٨٢) والزراعية (ن = ٣٨).

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	دالاتها
نوعية التعليم الفني	٤٢٤٢٧ و ٥٠	٢	٢١٢١٣ و ٧٥	٦ و ٧٠	عند ١ و ١٠
التخصص	١٠٠٠٤ و ٢٨	١	١٠٠٠٤ و ٢٨	٣ و ١٦	غير دالة
الخبرة التدريسية	٧٢٥٨٢ و ٩٨	٢	٣٦٢٩١ و ٤٩	١١ و ٤٦	عند ١ و ١٠
تفاعل نوعية التعليم \times التخصص	١٨٣٩٧ و ٥٥	٢	٩١٩٨ و ٧٨	٢ و ٩٠	غير دالة
تفاعل نوعية التعليم \times الخبرة	٥٦٣١٣ و ٨٥	٤	١٤٩٧٨ و ٤٦	٤ و ٤٤	عند ١ و ١٠
تفاعل التخصص \times الخبرة	٢٤١١ و ٥١	٢	١٢٠٥ و ٧٦	٤ و ٠	غير دالة
تفاعل نوعية التعليم \times التخصص \times الخبرة	١٩٠٣١ و ٥	٣	٦٣٤٣ و ٦٨	٢ و ٠٠	غير دالة
الخطأ	٥٧٩٧٢٥ و ١٣	١٨٣	٣١٦٧ و ٩٠		
الدرجة الكلية	٨١٧٩١٤ و ٤٨	١٩٩	٤١١٠ و ١٢		

ولمعرفة أي من مدارس التعليم الفني مسببة للإحباط عن الأخرى ، والفروق بينها ، إضافة إلى معرفة أي من مستويات الخبرة التدريسية أكثر إحباطا من الأخرى، أجريت المقارنات المتعددة للمجموعات لكلا منهما و كشفت النتائج عن فروق دالة بين التعليم الفني والتجاري. ويبدو أن المنافسة تدور حولهما في المجتمع.

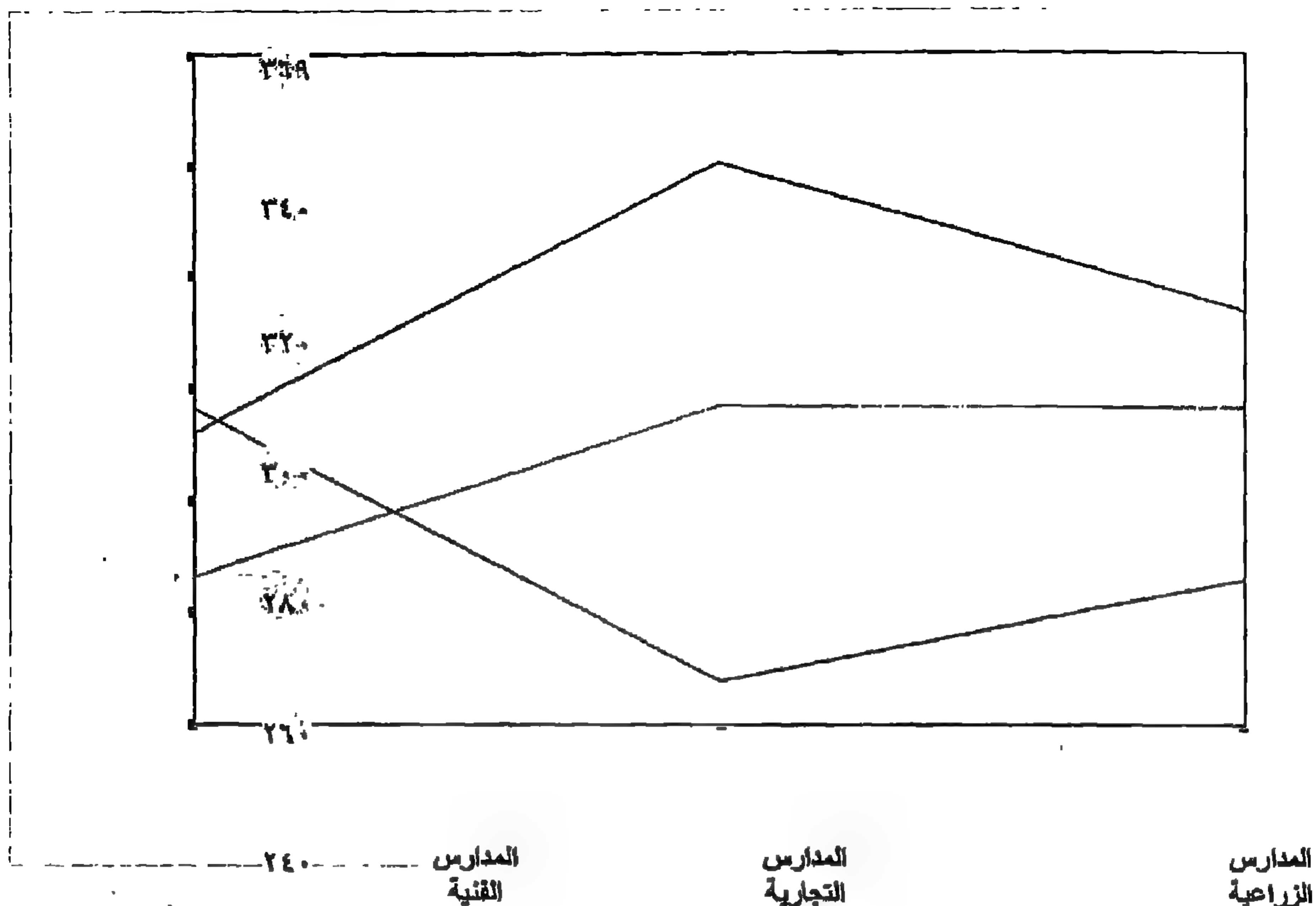
----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

وبين مجموعات الخبرة التدريسية لصالح مجموعة الخبرة الأكبر ، بينما لم تكشف النتائج عن فروق بين مجموعتي الخبرة الأقل، والجدول (١١) والشكل (٤) التاليين يوضحان ذلك.

جدول (١١) يوضح فروق المتوسطات باختبار "شيفيه" بين مجموعات المعلمين بمدارس التعليم الفني في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية.

المتوسط	المجموعة	مجموعة التعليم الفني	مجموعة التعليم الزراعي
٢٨٠ و ٢٣	مجموعة مدارس التعليم الفني (ن = ٨٠)		
٢٩٦ و ٧٤	مجموعة التعليم الثانوي الزراعي (ن = ٣٨)		
٣١٥ و ٢٩	مجموعة التعليم الثانوي التجاري (ن = ٨٢)	*	

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)



شكل (٤) يوضح التفاعل بين نوعية مدارس التعليم الفني (الثانوية الفنية - التجارية - والزراعية) في الخبرة التدريسية للمعلمين في إدراك الإحباطات المهنية.

ويوضح أن المدارس التجارية هي التي ترفع الإحباط المهني لمعلميها لأن ذوي الخبرة التدريسية المنخفضة منهم هم الأكثر إحباطاً ويزداد بزيادة الخبرة إلى أن يصل إلى أعلى درجة إحباط.

التعليم الحكومي والأزهري والخاص:

كما اختبر الباحث أثر الجنس على عينة المعلمين بالتعليم العام والأزهري والخاص ولم تكشف النتائج عن تأثير دال له. والجدول التالي (١٢) يوضح هذه النتائج.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين المعلمين والمعلمات بالتعليم العام والأزهري والخاص.

المجموعات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت	دالاتها
معلمين	١٥٨	٢٨٨ و ٢١		١ و ٨٣	غير دالة
معلمات	٦١	٢٧٣ و ٢٥			

وأجري تحليل التباين الثلاثي (لنوعية التعليم × التخصص × الخبرة التدريسية) علي استجابات معلمي التعليم الحكومي العام والأزهري والخاص. ولم تكشف النتائج عن تأثير للتخصص أو الخبرة التدريسية، أو تأثير التفاعلات الثنائية أو الثلاثية علي دلالة النتائج باستثناء تأثير نوعية التعليم (عند مستوي ٠.١ و) والتفاعل بين نوعية التعليم والتخصص (عند مستوي ٠.٥ و) والجدولين (١٣)، (١٤) والشكل (٥) يوضحان النتائج.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات
المهنية للمعلمين)

تحليل التباين الثلاثي (نوع التعليم × التخصص × الخبرة التدريسية) علي استجابات
معلمي التعليم الحكومي العام (١٠٩) والديني الأزهري (٥٦) والخاص (٥٤) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دالاتها
نوعية التعليم	٣١٦٩٧ و ٥٨	٢	١٥٨٤٨ و ٧٩	٥ و ٩٨	عند ١ و ٠
التخصص	١٢٧٨٥ و ٠٦	٢	٦٣٩٢ و ٥٣	٢ و ٤١	غير دالة
الخبرة التدريسية	٢٠٣٩ و ٩٩	٢	١٠٢٠ و ٠٠	٣ و ٩	غير دالة
تفاعل نوعية التعليم × التخصص	٣٢٥٠٥ و ٠٨	٤	٨١٢٦ و ٢٧	٣ و ٠٧	عند ٥ و ٠
تفاعل نوعية التعليم × الخبرة	٢٠١٢٦ و ٤١	٤	٥٠٣١ و ٦٠	١ و ٩٠	غير دالة
تفاعل التخصص × الخبرة	٢٠٠١٤ و ٨٣	٤	٥٠٠٣ و ٧١	١ و ٨٩	غير دالة
تفاعل نوعية التعليم × التخصص × الخبرة	٦١٨٤٠٢ و ٧٧	٦	٣٠٦٧ و ١٣	١ و ٦	غير دالة
الخطأ	٥١٣٨٧٠ و ٦٠	١٩٤	٢٦٤٨ و ٨٢		
الدرجة الكلية	٦٤٨٨٣٤ و ٦٣	٢١٨	٢٩٧٦ و ٣١		

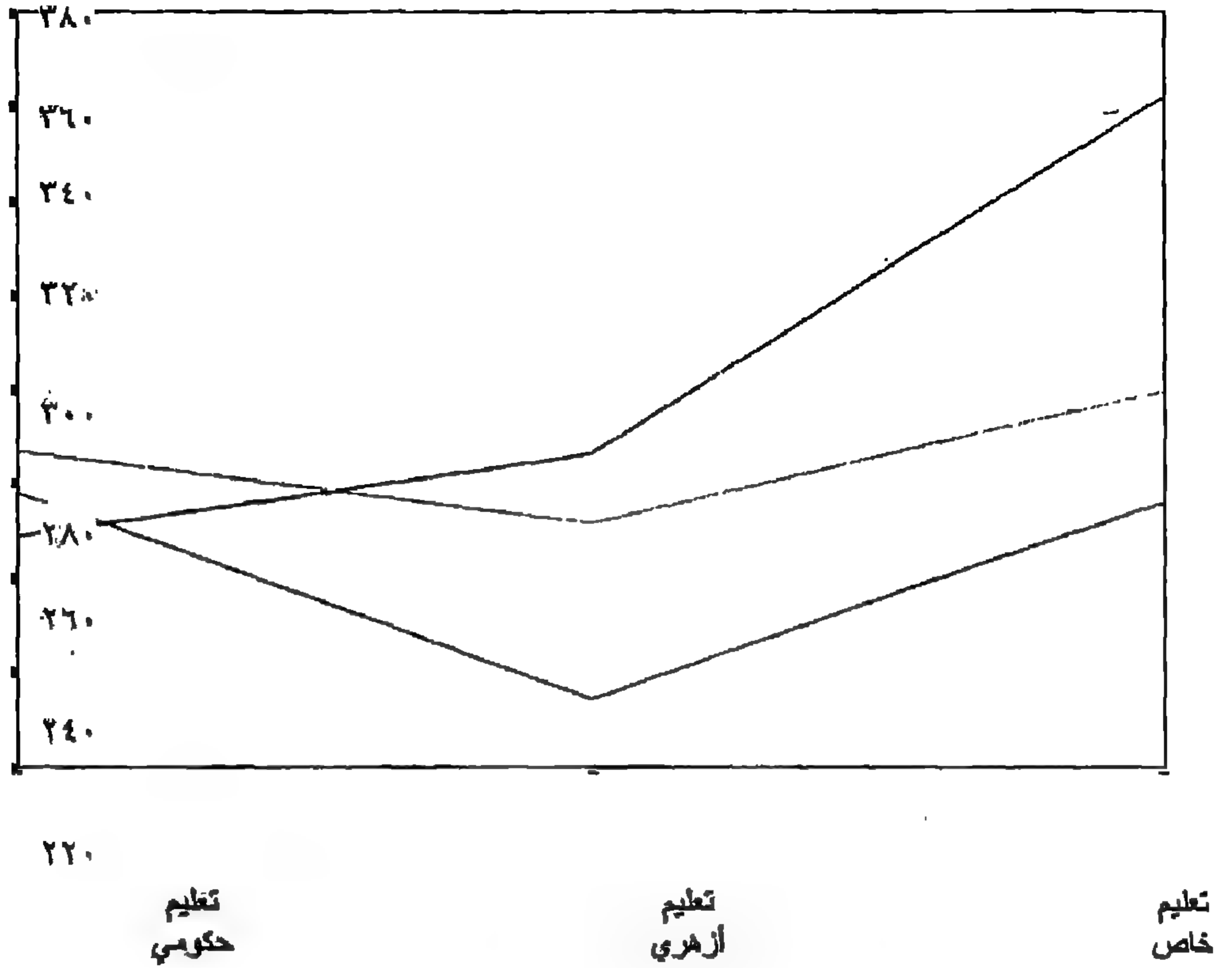
ولمعرفة أي من نوعية التعليم أكثر تأثيراً تم إجراء المقارنات المتعددة
للمتوسطات عن طريق اختبار "شفية" والتي لم تكشف عن فروق دالة بين التعليم
الحكومي والأزهري أو بين التعليم الحكومي والخاص ، إلا أنها كشفت عن فروق بين
التعليم الخاص والأزهري لصالح التعليم الخاص . والجدول التالي (١٤) يوضح ذلك .
ويمكن تفسير ذلك كما ورد سابقاً .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباط المهنية للمعلمين)

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار "شفيه" للمقارنات المتعددة للمتوسطات لمعلمي التعليم الحكومي العام والديني الأزهري والخاص في الدرجة الكلية للإحباطات المهنية.

المتوسط	المجموعة	مجموعة التعليم الأزهري	مجموعة التعليم العام
٢٦٨ و ٦٤	مجموعة التعليم الأزهري (ن = ٥٦)		
٢٨٢ و ٤٣	مجموعة التعليم العام (ن = ١٠٩)		
٣٠٣ و ٢٦	مجموعة التعليم الخاص (ن = ٥٤)	*	

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباط المهنية للمعلمين)



ويوضح الشكل التالي (٥) تفاعل نوعية التعليم (الحكومي - الأهري - الخاص) × التخصصات الدراسية في الدرجة الكلية لإدراك الإحباط المهني.

تعقيب:

يتضح من نتائج اختبار " ت " للفروق، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار " شيفيه للمقارنات المتعددة للمتوسطات للتأكد من صحة الفروض السابقة؛ من الأول (١) حتى الخامس (٥):

□ عدم وجود تأثيرات دالة لمتغيرات: الجنس أو التخصص الدراسي (في جميع التحليلات الإحصائية) لإدراك المعلمين للإحباطات المهنية.

بينما استثنيت المتغيرات الأخرى؛

✓ كالخبرة التدريسية علي عينات المعلمين بالتعليم الفني والتي كشفت عن إدراك المعلمين من مستوي الخبرة الأعلى (الأكثر من ١٠ سنوات) للإحباطات المهنية

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات
المهنية للمعلمين)

بدرجة أكبر من مجموعتي الخبرة الأقل (الأقل من ٥ سنوات ، وبين ٥ - ١٠ سنوات) ، وبترتيب تنازلي، ولم يتحقق ذلك للمعلمين بالتعليم العام.

✓ وكذلك نوعية التعليم (بين الأزهري والخاص - ومدارس التعليم الفني؛ المدارس الفنية - والتجارية - والزراعية) حيث كانت النتائج في صالح التعليم الخاص والتجاري ، والذي ارتفع مستوي إحباط المعلمين به، ولم تكشف عن فروق بين التعليم العام وكل من التعليم: الخاص أو الأزهري أو الفني.

✓ والمرحلة التعليمية؛ حيث كان إدراك معلمي المراحل التعليمية الأعلى (المرحلة الثانوية) للإحباطات المهنية أكبر من إدراك المعلمين بحلقتي التعليم الأساسي؛ الأولي والثانية، بترتيب تنازلي.

□ إضافة إلى دلالة عدد من التفاعلات الثنائية الحقيقية ؛ بين نوعية التعليم وكل من التخصص الدراسي أو الخبرة التدريسية، وكذلك بين التخصص الدراسي والخبرة التدريسية، وعدم وجود دلالة للتفاعلات الثلاثية.

وهو ما يعطي الانطباع بعمومية الشعور بالإحباط المهني للمعلمين أكثر من كونه مقتصرًا علي فئة بعينها، وهو ما يدفع للاهتمام بمعالجته، وتطوير المصادر المحدثة له.

وللتحقق من الفرض السادس والذي ينص علي " تصل نسبة المعلمين المحبطين مهنيًا إلي ما يزيد عن ٧٥% من المعلمين بالمدارس".

قام الباحث بحساب النسب المئوية لأعداد المعلمين التي تزيد درجتهم علي مقياس الإحباطات المهنية للمعلمين عن الدرجة المتوسطة العادية (٥٠%) وللعينات الدراسية المختلفة باختلاف متغيرات الدراسة. والجدول التالي (١٥) يوضح النتائج.

جدول (١٥) يوضح متوسطات درجات الإحباطات المهنية للمعلمين ذوي
المستوي الأعلى والأقل من ٥٠% والنسب المئوية لمستوي الإحباط
الأعلى لعينات الدراسة الفرعية.

مجموعة	مستوي الإحباط الأعلى (I) والأقل (II) من ٥٠%	العدد (ن)	المتوسط (م)	قيمة ف	النسبة المئوية للمستوي الإحباط الأعلى
المعلمين	مستوي (I) الأعلى	٢٩٤	٣١٠ و ٨٨	* ١٧ و ٣٨	٥٩ و ٧٢%
	مستوي (II) الأقل	١١١	٢٢٦ و ١١		
المعلمات	مستوي (I)	١٧٨	٣١٦ و ٣٤	* ١٥ و ٤٨	٤٨ و ٧٤%
	مستوي (II)	٦١	٢٢١ و ٤٨		
التخصصات العلمية	مستوي (I)	١٧١	٣١٣ و ٧٤	* ١٣ و ٨٢	٧١ و ٧٣%
	مستوي (II)	٦١	٢٢٢ و ٠٢		
التخصصات الأدبية	مستوي (I)	١٩٥	٣٠٩ و ٤٩	* ١٦ و ٥٠	٤٣ و ٧٤%
	مستوي (II)	٦٧	٢٢٣ و ٥٧		
تخصصات المجالات	مستوي (I)	٨٢	٣١٠ و ٠٠	* ١١ و ٣٢	٣٠ و ٧١%
	مستوي (II)	٣٣	٢٢٢ و ٢٧		
الخبرة الأقل من ٥ سنوات	مستوي (I)	١٣٢	٣٠١ و ٧١	* ١٤ و ٠٠	١٣ و ٧٢%
	مستوي (II)	٥١	٢٢١ و ١٤		
الخبرة من ٥ - ١٠ سنوات	مستوي (I)	١١٦	٣١٤ و ٢٦	* ١٣ و ٩٥	٣٢ و ٧٥%
	مستوي (II)	٣٨	٢٠٧ و ٧٩		
الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات	مستوي (I)	١٥٩	٣١٦ و ٨٤	* ١٤ و ٨٨	٢٧ و ٧٣%
	مستوي (II)	٥٨	٢٢٨ و ٠٣		
التعليم الحكومي	مستوي (I)	٣١٩	٣١٢ و ٢٩	* ٢٠ و ٦٢	٣٣ و ٧٣%
	مستوي (II)	١١٦	٢٢٠ و ٤٨		
التعليم الأزهرى	مستوي (I)	٣٤	٢٩٩ و ٠٠	* ٨ و ٧٣	٧١ و ٦٠%
	مستوي (II)	٢٢	٢٢١ و ٧٣		
التعليم الخاص	مستوي (I)	٤٧	٣١٥ و ٢٦	* ٥ و ٥٠	٠٤ و ٨٧%
	مستوي (II)	٧	٢٢٢ و ٧١		

(*) تعني دالة عند مستوي ٠٠١ و.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات المهنية للمعلمين)

تابع جدول (١٥) يوضح متوسطات درجات الإحباطات المهنية للمعلمين ذوي المستوى الأعلى والأقل من ٥٠% والنسب المئوية لمستوي الإحباط الأعلى لعينات الدراسة الفرعية.

مجموعة	مستوي الإحباط الأعلى (I) والأقل (II) من ٥٠%	العدد (ن)	المتوسط (م)	قيمة "ف"	النسبة المئوية المستوي الإحباط الأعلى
التعليم بالحلقة الأولى	مستوي (I)	٨٨	٢٩٥ و ٠٠	* ١٢ و ١٣	٦٧ و ٦٥%
	مستوي (II)	٤٦	٢١٥ و ٠٠		
التعليم بالحلقة الثانية	مستوي (I)	٨٩	٣١٣ و ٣٤	* ١٠ و ٧٧	٩٥ و ٧٢%
	مستوي (II)	٣٣	٢٢٥ و ٣٦		
التعليم الثانوي العام	مستوي (I)	٦٦	٣٢١ و ٤٥	* ١١ و ٧٥	٦٢ و ٨٤%
	مستوي (II)	١٢	٢٣٨ و ٣٣		
التعليم الثانوي الفني	مستوي (I)	١٥٦	٣٢٢ و ٦٤	١٧ و ٦٧	٧٨ و ٠٠%
	مستوي (II)	٤٤	٢٠٩ و ٤٥		
المجموعة الكلية	مستوي (I)	٤٧١	٣١٢ و ٩٩	* ٢٣ و ٤٠	١٤ و ٧٣%
	مستوي (II)	١٧٣	٢٢٤ و ٤٧		

(*) تعني دالة عند مستوى ٠٠١ و .

وتؤكد النتائج بالجدول السابق (١٥) تحقق فرض الدراسة، حيث توضح أن نسبة المعلمين الحاصلين علي أكبر من ٥٠% من الدرجات علي مقياس الإحباطات المهنية، بلغت ١٤ و ٧٣% عن المستوى العادي (٥٠%) وبمستوي دلالة لجميع قيم "ف" عند ٠٠١ و ، وذلك من عينة كلية تبلغ ٦٤٤ من المعلمين (٤٠٥) والمعلمات (٢٣٩) ، و بذلك تقترب من النسبة المفترضة.

وتراوحت هذه النسب داخل العينات الفرعية بين ٧١ و ٦٠% بالتعليم الأزهرى، و ٨٧ و ٠٤% بالتعليم الخاص، وقد يرجع ذلك إلي ما تم تفسيره سابقا من طبيعة الدراسة بالتعليم الأزهرى و طبيعة عينات الدراسة وحدودها.

وهو ما يفرض الاهتمام بالظاهرة وإجراء العديد من الدراسات حولها ، مع مراعاة:

✓ ضبط عينات الدراسة لتتضمن متغيرات فرعية أكثر عددا ، بما يمكن من تفسير التباين الكلي للإحباطات المهنية، وإجراء تحليلات عاملية أكثر تعقيدا.

✓ إضافة بندين لتعليمات المقياس هما أعمار المعلمين ، وما إذا كان قد سافر بعثة تدريبية للخارج أم لا؟ وتأثير هذه البعثات علي مستوى الإحباطات المهنية للمعلمين.

وتفرض نتائج الدراسة بعض التوصيات وإجراء دراسات مستقبلية، تمتد إلي عينات دراسية خاصة ؛ كالمعلمين داخل جميع مدارس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقتها بالقيم الخاصة والمهنية بهم ، وخصائصهم الشخصية، ونمط تربيتهم

الأسرية، ودراسة التغيرات الاجتماعية الحادثة، كما تمتد عبر الحدود الجغرافية المصرية والعربية في إطار الدراسات عبر الثقافية.

توصيات:

ويتصور الباحث الحالي أنه يمكن معالجة الإحباطات المهنية للمعلمين عن طريق إتباع أربعة اتجاهات :

□ **الأول:** الاهتمام بتخفيف الواقع المؤدي إلي الإدراك الشعوري بالإحباطات المهنية التي كشفت عنها الدراسة الحالية، وذلك في محاولة لإعادة الثقة والاطمئنان إلي المناخ المهني أو بيئة المدرسة ؛ سواء للمعلمين الحاليين أو من يتم تعيينهم من معلمين جدد.

وهو ما يتطلب تهيئة الظروف المادية والنفسية والاجتماعية التي تجعل المعلمين أكثر رضا نفسيا ومهنيا، ليؤثر علي أدائهم المهني بصورة أكثر إيجابية، وذلك عن طريق:

✓ تحسين أوضاع المعلمين الاقتصادية وحل مشكلات البيئة المدرسية أو ظروف العمل ، و الاهتمام بالمناخ التربوي العام ، وأن توضع ضمن أولويات وزارة التربية والتعليم قبل الوصول إلي هذا المستوى أو المرحلة المتقدمة الخطوة.

✓ ومنها ضرورة معالجة مصادر الإحباطات المهنية؛ كالأخذ بمبدأ العدالة في نظم الأجور طبقا للجهد والإنتاجية ومعايير أو محكات الالتزام.. الخ والاعتماد علي التقارير العادلة غير المتحيزة.

✓ ضرورة الاهتمام بتوفير فرص إصلاح أنظمة الترقى للمعلمين ،في توزيع المكافآت والحوافز، والرعاية الصحية وأسرهـم ، وتقديم الخدمات الاجتماعية وإعادة هيكلة النقابات وتحديث وتفعيل أدوارها.

✓ تعزيز العلاقات الإنسانية بين المدراء والمعلمين ، والتي تكون عامل هام في إرساء الروح المعنوية المرتفعة بالأمن والرضا المهني.

✓ بالإضافة إلي، الحوار مع المعلمين ومناقشتهم في وضع السياسات التعليمية ، وعقد دورات تدريبية تكون من أهدافها تفعيل المشاركة الإيجابية في صنع القرارات السياسية بشأن التعليم ، والتعريف بأسس وضع هذه السياسات لكي تكون واضحة في أذهانهم ، وغرس روح الانتماء ومكافحة مصادر الإحباط ، وتضمن هذه السياسات التعليمية في مقررات ومناهج الطلاب المعلمين ، خريجي كليات التربية والمعاهد التربوية المتخصصة.

□ **الثاني :** هي محاولة التركيز علي البرامج التربوية؛ للطلاب الملتحقين بكليات التربية والتربية النوعية والمعاهد التربوية المتخصصة، وذلك قبل تخرجهم ، والتي

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

من شأنها أن تحسن من طبيعتهم الخاصة المؤهلة لمهنة التدريس، واتجاهاتهم نحوها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المتمرسه، لمعالجة نواحي القصور الشخصية لديهم ، بما يدفعهم لمكافحة أو صيانة أو مناعتهم الشخصية المهنية من هذه النوعية من الإحباطات المهنية. بالإضافة إلى إعداد دائم التطوير والمراجعة للبرامج الإرشادية التوجيهية لمعالجة صراعاتهم الناتجة عن تعدد الأهداف أو الرغبات الخاصة بالمهنة.

□ الثالث: ضرورة الاهتمام بالاختيار والتوجيه المهني قبل الالتحاق بمهنة التدريس، في إطار البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال . وهو اتجاه يتضمن العديد من النواحي الوقائية، والتي تشمل علي ؛ تضمين اختبارات تقييم المعلمين الملتحقين بمهنة التدريس علي قوائم تقديرات شخصية وخصائص لمقاومة الإحباطات المهنية، إضافة إلى اختبارات القبول المهنية الأخرى، مما قد يرفع من مستوى الرضا الوظيفي ويحسن من إحباطاتهم المهنية ومقاومة مصادرها ،ويقلل من المشكلات السلوكية الشائعة؛ كالتمارض والتغيب عن العمل أو تركه، أو اللامبالاة به. ويتطلب ذلك إعداد مراكز خاصة بذلك.

□ الرابع: إعداد مراكز خاصة بتأهيل المعلمين؛ بعد الالتحاق بالمهنة لإجراء الدورات الاختبارات الدورية اللازمة، بما يتوافق مع الهدف الوقائي والعلاجي المحدد مسبقا لذلك. ويؤدي دور مركز للاستشارات المهنية الخاصة بالمعلمين ومساعدتهم، والكشف عن الحالات المتأزمة المزمنة بعد الالتحاق بالعمل، ومتابعتهم للتأكد من خلوهم من الاضطرابات التي قد تؤدي بدورها إلى الإحباطات المهنية. و يتطلب ذلك:

✓ امتداد دور الأخصائي النفسي والاجتماعي والطبيب النفسي المقيم بالمدرسة ،وكذلك المؤهلين للإرشاد والتوجيه المهني إلى المعلمين، غير مقتصره أدوارهم علي الطلاب.

دراسات مستقبلية:

ويوصي الباحث بالتالي:

✓ مراعاة؛ ضبط عينات الدراسة بما يتيح أو يمكن من معرفة الفروق في الإحباطات المهنية بين الفئات الفرعية العديدة داخل كل فئة من المعلمين؛ فمثلا داخل التخصصات الأدبية يوجد معلمي اللغات، العربية أو الأجنبية ؛ والتي تشمل اللغة الإنجليزية أو الفرنسية .. الخ. ، والدراسات الاجتماعية ، والإنسانية مثل الفلسفة والمنطق .. الخ. وتختلف قيمة وأهمية هذه المواد أو التخصصات الدراسية باختلاف المرحلة ونوع التعليم والأنظمة التعليمية السائدة، ومن ثم توقعات المجتمع بشأنها.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الإحباطات
المهنية للمعلمين)

✓ إعادة الدراسة لتحديد البنية العاملية لمصادر الإحباطات المهنية للمعلمين بمدارس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (كمدارس التربية الفكرية وفصولها... وغيرها) بعد مراجعة وتحديث همومهم الحقيقية المؤدية للإحباطات المهنية، وكذلك معلمي فصول اللغة الثانية (كفصول اللغة الفرنسية بالمدارس الحكومية)

مراجع الدراسة

١. السيد إبراهيم السمدوني: تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي والخارجي وبعض المتغيرات الديموجرافية. المؤتمر الثاني، بكلية التربية بالإسماعيلية، ١٩٨٩م، ص ص: ٣٣٧ - ٣٦٦.
٢. جابر عبد الحميد: مدخل لدراسة السلوك الإنساني. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥م.
٣. جابر عبد الحميد وآخرون: مقدمة في علم النفس. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦م.
٤. جمعة سيد يوسف: التوافق النفسي. في: عبد الحليم محمود السيد وآخرون (علم النفس العام)، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٠م.
٥. حسين الدريني: في المدخل إلى علم النفس. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٥م.
٦. حلمي المليجي: علم النفس المعاصر. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٣م.
٧. د خليل بن عبد الله الدخيل الله: الارتباط بالوظيفة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات نفسية، م ٥، ع ٤، ١٩٩٥م، ص ص: ٦٩٣ - ٧٢٤.
٨. رضا عبد الله أبو سريع ورمضان محمد رمضان: رضا المعلم وتفضيله للثواب - العقاب وعلاقتها بمستوي الضغط النفسي لديه. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٤١، ١٩٩٣/ ١٩٩٤م، ص ص: ١ - ٤٩.
٩. سوسن إسماعيل أحمد عبد الهادي: مستوي الدافعية في الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل في كل من القطاع العام والقطاع الخاص، " دراسة ميدانية مقارنة ". مجلة دراسات نفسية، م ٥، ع ٢٤، ١٩٩٥م، ص ص: ٣٠١ - ٣٤٤.
١٠. صلاح مراد وأنور عبد الغفار: الإنهاك النفسي وعلاقته بالجنس والتخصص والخبرة التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ١٥، ١٩٩١م، ص ص: ٣٣٩ - ٣٧٥.
١١. طلعت منصور وفيولا البيلاوي: قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩م.
١٢. طلعت منصور وآخرون: أسس علم النفس العام. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٣. عائشة حسين طوالية: علاقة مستوي الإحباط وإمكانية السيطرة عليه بكفاية الذات المدركة لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١١) ، عدد (٣٣) ، ٢٠٠١م . ص ص : ١٦٥ - ١٨١.
١٤. عبد الحميد صفوت إبراهيم: الرضا عن العمل بين المعلمين وعلاقته بالسلوك المؤسسي وبعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة دراسات نفسية، م٨، ع٤، ٣، ١٩٩٨م، ص ص : ٣٧٥ - ٤١٨.
١٥. عبد الرحمن عدس ومحي الدين توك: المدخل إلى علم النفس. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٥م.
١٦. عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في الصحة النفسية. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٠م.
١٧. عبد العاطي أحمد الصياد وأحلام رجب عبد الغفار: دراسة أبعاد الرضا الوظيفي للمعلم في علاقتها بأنماط القيادة التربوية بالمدرسة وبعض المتغيرات الأخرى باستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد. مجلة بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، ١٩٨٨م، ص ص : ٢٢٣ - ٢٧٣.
١٨. علي محمود شعيب: قلق التدريس وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والتخصص والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب معهد التأهيل التربوي بسلطنة عمان. مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء ٧٨، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م، ص ص : ٥٧ - ٩٧.
١٩. عويد سلطان المشعان: دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص. مجلة دراسات نفسية، م٣، ع٤، ١٩٩٣م، ص ص : ٥٦٩ - ٥٩٥.
٢٠. عويد سلطان المشعان: مصادر الضغوط في العمل دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن، العدد ٢١، ١٩٩٨م، ص ص : ١١٠ - ١٤٢.
٢١. عويد سلطان المشعان وعوض خلف العنزي: الرضا الوظيفي لدى المدراء ورؤساء الأقسام والموظفين في القطاعين الحكومي والخاص. مجلة دراسات نفسية، م٩، ع٢، ١٩٩٩م، ص ص : ٢٣٥ - ٢٦٥.
٢٢. فرج عبد القادر طه: أصول علم النفس الحديث. دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٩م.
٢٣. فوزي عزت ونور محمد جلال: الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٧، العدد ١٦، ١٩٩٧م، ص ص : ١٥٥ - ١٨٤.
٢٤. لندال دافيدوف: مدخل علم النفس. (ترجمة سيد الطواب وآخرون)، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، ١٩٨٣م.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

٢٥. لورنس بسطا: ضغوط العمل لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي، مصادرها والانفعالات السلبية المصاحبة لها. مجلة دراسات تربوية، المجلد ٦، الجزء ٣٠، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩١م، ص ص: ٣٩ - ٨٨.
٢٦. محمد أحمد إبراهيم غنيم: أثر تفاعل المساندة الاجتماعية، جنس المعلم والمرحلة التعليمية علي الضغط النفسي للمعلمين . كتاب المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي " رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر "، المنعقد في الفترة من ٦ - ٧ مايو، بكلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٦م، ص ص: ١ - ٥٠.
٢٧. محمد عبد المحسن التويجري: بعض أبعاد الرضا الوظيفي لدي عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. مجلة دراسات نفسية، م ٥، ع ٣، ١٩٩٥م، ص ص: ٤٧٩ - ٥٢٠.
٢٨. محمد عثمان نجاتي: علم النفس في حياتنا اليومية. دار القلم، الكويت، ١٩٨٤م.
٢٩. محمود عز الدين عبد الهادي: علاقة بعض المتغيرات الشخصية والرضا عن حوافز العمل بالالتزام المهني والتنظيمي لدي المعلمين ومساهماتها في التنبؤ به. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٥٣، ١٩٩٥م، ص ص: ٣٣ - ١٤٦.
٣٠. محمود محمد فرحات: البيئة المدرسية وأثرها في إحداث الضغوط المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية، المجلد ٩، الجزء ٦٦، ١٩٩٤م، ص ص: ٢٤٦ - ٢٧٧.
٣١. نبيل حافظ ونادر قاسم: الإحباط والعدوان. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد (٦)، ١٩٩٣م. ص ص: ٧٥ - ٨٤.
٣٢. هانم حامد ياركندي: مستوي ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٦، ١٩٩٣م، ص ص: ٢٨ - ٤٤.
٣٣. هدي جعفر حسن: قياس المناخ النفسي الإبداعي في بعض منظمات العمل الكويتية. مجلة دراسات نفسية، م ١٠، ع ١، ٢٠٠٠م، ص ص: ٤٣ - ٦٦.
34. Alamo, Y. : An Exploratory Study of The Perception of Factors of Job Satisfaction and Related Frustrations in a Group of Puerto Rican School Social Workers. D.A.I., 1986, 47, 07, 2433A.
35. Bush, A. C. : The Effects of Stress and Frustration on Teacher's Abilities To Teacher English as a Second Language Students. D.A.I., 1997, 58, 08, 3046A.
36. Furnham, A. & Walsh, J. : Consequences of Person ^ Environment Incongruence : Absenteeism, Frustration, and Strees. Journal of Social Psychology, 1991, 131, 2, 187 - 204.

37. Hirsch, B. z. : Teacher Frustration in the American Public School System. International Forum For Logotherapy, 1981, 4, 1, 45 – 48.
38. Lidhoo, M. L. : Acoparative Study of Engineers, Doctors, and University Teachers in Relation to intelligence, Level of Frustration, Extraversion/ Entroversion and Neuroticism. Indian Educational Review, 1982, 17, 2, 108 – 118.
39. O' Connor, E. et al. : Situational Constraints and Employee Affective Reactions : A partial Field Replication. Group and Organization Studies, 1982, 7, 4, 418 – 428.
40. Roquemore, B. C. : Relationships Among Teacher Absenteeism, Principals' Leadership Styles, and Teachers' Frustration Levels. D.A.I., 1987, 48, 11, 2782A.
41. Sahni, V. & Chadha, N. : A Correlational Study of Frustration and some College Teachers. Indian Journal of Psychometry and Education, 1989, 20, 2, 79- 84.
42. Seyfarth, J. T. & Canadye, R. L. : Assessing Causes of Teachers' Attitudes Toward Team Teaching. Education, 1978, 98, 3, 297 – 300.
43. Warnath, C.F. & Shelton, J.L.: The Ultimate Disappointment : The Burned – Out Counselor . Personnel and Guidance Journal , 1976 , 55 , 4 , 172 – 175.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

A summary for The Study In English

The Sources of Occupational Frustration for Teachers and their Relationship with Gender, Specialization, Teaching Experience, The Type of Learning and The Educational Stage.

Dr: Nabil Fadle Sharaf El - Deen

Faculty of Specific Education - Mansoura University.

This study aims: Determining or discovering the most important sources of occupational frustration for teachers in all the educational stages (public – private – Alazhar – professional education (professional – commercial – agricultural), and preparing a measurement in Arabic language to assess them. Addition, assessing the size phenomenon, and the caused factors for them, by studying the differences among teachers who have different Specialization, and teaching experience, besides the effect of learning type (public- professional ..etc.) the educational Stage, and determining frustrations levels for them.

The study was applied for a sample consists of (644) teachers(405 mal – 239 female) in the educational stages, government general (334) , professional (200) , Alazhar (56) , and the private education (54). the researcher used a measurement of the occupational frustrations for teachers (O.F.T.) which he has prepared for the study.

The study result declared that: there are eleven (11) sources for frustration; the educational policy and changing results, the general frustration, advancement and salaries, the school environment and weather and its problems, the value of teaching as a career (job) and what its achievement, the school administration, the governmental care for teachers, the evaluation of educational performance, occupational preparation and qualify , building and school abilities, the human relationship in the work field in order This is by significant analysis, The method of Principal Components of “ Hotelling” and the Varimax for Kaiser.

The results of “ t “ test for differences, the multi variance Analysis and “ Scheffe” test of Multi Comparisons of Means. declared that: there is no significant effects for these variables ; gender, school specialization (for all statistical analysis) and this concerning the teachers perception of occupational frustration, and expert for the other variables (there are effects of school experience through professional education samples.

- **Teaching experience** (for teaching sample in professional education declared (discovered) the teachers perception for high experience level. (more than 10 year) of occupational frustration more than those of the two teachers groups (less than 5 years , and between 5 – 10 year) and Order.
- whereas this cant be achieved for general education teachers.
- **And the type of education;** Alazhar – private – and professional school; the professional , and commercial schools) , the result were on the behalf of the private and commercial education in which the frustration level for teacher rise. However the results did not declare any differences between gender education and both private and Alazhar education or the professional one.
- **And the educational stage:** The teachers perceptual of education stages (the secondary stage) for professional frustration more than teachers perceptual of preparatory education ; the second preparatory level , and the first elementary, in down Order.

Besides, the signification of a lot of dual interactions between the education type and both of the educational teaching, specialization , and teaching experience, and also between the teaching experience and teaching specialization. Also, there are no significance for the three fold. interactions it declares that the percentage of the teachers who gets more than 50% scores in dealing with the occupational frustration reached 73.14% than the usual standard (50%) and a level significance for all " F" value at,001. And its reaches the hypothesized percent; its between sub – sample percent between 60.71% in Alazher education – 87.04% in private education. This has been explained in context of the study nature in Alazher education and its content and the study sample nature and its limits.

which needs care for the phenomenon and proceeding a lot of studies around it.

----- (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

استبيان خاص

عن وجهة نظر المعلمين في
بعض جوانب العملية التعليمية

(٤٠ هـ. ل)

تشهد العملية التعليمية بمطلع القرن الواحد والعشرون تطورات يجب الوقوف عندها ودراستها واقعها الحقيقي ، وهذا الاستبيان بغرض جمع بيانات عن بعض جوانبها، برجاه الإسهام بأرائكم ووجهة نظركم عن واقع هذه المهنة بأبعادها المختلفة، كما تحدد لها عبارات الاستبيان.

(برجاه عدم التحفظ والإجابة بصراحة)

لأن هذا الاستبيان بغرض الدراسة العلمية ومحاولة التطوير

لاحظ أنه:

- ☐ يجب ألا تترك عبارة دون الإجابة عليها.
- ☐ لكل إنسان رأيه الذي قد يختلف تماماً عن آراء الآخرين.
- ☐ ضع علامة (✓) في الخانة التي تري أنها تمثل درجة تحقق العبارة.
- ☐ لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة وإلا تعتبر إجابتك لاغية.
- ☐ ليس هناك وقت محدد للإجابة.

برجاه كتابة البيانات التالية: (لغرض الدراسة العلمية فقط).

- ☐ الاسم:
- ☐ الجنس: معلم () معلمة ()
- ☐ هل ما تقوم بتدريسه هو نفس تخصصك؟ : نعم () لا ()
- ☐ اسم المادة التي تقوم بتدريسها:
- ☐ المؤهل الحاصل عليه:
- ☐ مدة الخبرة بالسنوات:
- ☐ اسم المدرسة التابعين لها:
- ☐ اسم المرحلة التعليمية:
- ☐ اسم الإدارة التعليمية:
- ☐ إذا كنت قد حصلت على مؤهلات أو شهادات عليا نرجو كتابتها:

رقم	البيان	نعم	لا	لا أعلم	غير متأكد	لا أجيب
١	□ يتبع المعلم المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٢	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٣	□ أكثر المعلم استيعاباً وتقبلاً لآراء الطلاب في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٤	□ يتبع نظام التدريس الحالي لإدائه الطلاب (كالإختبارات المدرسية) العمل الجاد والمثابرة					
٥	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٦	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٧	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٨	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
٩	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					
١٠	□ يتبع المنهج المقرر في الصفقة التعليمية المقررة من قبل الجهات المختصة في التعليم					

دراسات في علم النفس (١) ----- (مصادر الاحباطات المهنية للمعلمين)

م	المعلمة	مواقف الدرجة				غير موافق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	
٢٠	<ul style="list-style-type: none"> □ التفتت على أو التفتت المعلمة للطلاب للقرارات الإدارية الصادرة بشأن تطبيق القوانين المدرسية في وقتها الصحيح والحيثية 					
٢١	<ul style="list-style-type: none"> □ وجدت ما المعلمة من المتعة في عملها □ لم تكن متعبة أو مرهقة □ لم تكن متعبة أو مرهقة 					
٢٢	<ul style="list-style-type: none"> □ تحب العمل في التعليم □ تحب العمل في التعليم 					
٢٣	<ul style="list-style-type: none"> □ يتوافق العمل مع قوة المعلمة الشخصية □ يتوافق العمل مع قوة المعلمة الشخصية 					
٢٤	<ul style="list-style-type: none"> □ يتوافق العمل مع قوة المعلمة الشخصية □ يتوافق العمل مع قوة المعلمة الشخصية 					
٢٥	<ul style="list-style-type: none"> □ من الضيق في العمل □ من الضيق في العمل 					
٢٦	<ul style="list-style-type: none"> □ تفهم العمل في التعليم □ تفهم العمل في التعليم 					
٢٧	<ul style="list-style-type: none"> □ الثقة في تنفيذ وزارة التربية والتعليم □ الثقة في تنفيذ وزارة التربية والتعليم 					
٢٨	<ul style="list-style-type: none"> □ يشارك المعلمة في القرارات □ يشارك المعلمة في القرارات 					
٢٩	<ul style="list-style-type: none"> □ مشاركة المعلمة في القرارات □ مشاركة المعلمة في القرارات 					

م	المعلمة	مواقف الدرجة				غير موافق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	
١٠	<ul style="list-style-type: none"> □ أصبحت أفضل من قبل □ أصبحت أفضل من قبل 					
١١	<ul style="list-style-type: none"> □ الامتنان للمعلمة □ الامتنان للمعلمة 					
١٢	<ul style="list-style-type: none"> □ تحقق من أهدافها □ تحقق من أهدافها 					
١٣	<ul style="list-style-type: none"> □ تحب العمل في التعليم □ تحب العمل في التعليم 					
١٤	<ul style="list-style-type: none"> □ تتفق العمل مع قوة المعلمة الشخصية □ تتفق العمل مع قوة المعلمة الشخصية 					
١٥	<ul style="list-style-type: none"> □ من الضيق في العمل □ من الضيق في العمل 					
١٦	<ul style="list-style-type: none"> □ تفهم العمل في التعليم □ تفهم العمل في التعليم 					
١٧	<ul style="list-style-type: none"> □ يشارك المعلمة في القرارات □ يشارك المعلمة في القرارات 					
١٨	<ul style="list-style-type: none"> □ مشاركة المعلمة في القرارات □ مشاركة المعلمة في القرارات 					
١٩	<ul style="list-style-type: none"> □ مشاركة المعلمة في القرارات □ مشاركة المعلمة في القرارات 					

عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية للتلاميذ المتفوقين عقليا والعاديين بمرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية الفكرية

**د / نبيل فضل شرف الدين
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة**

ألقيت الدراسة في:

المؤتمر الثامن عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي العاشر لعلم النفس، الذي عقدته الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة المنصورة (في الفترة من ٤ – ٦ فبراير ٢٠٠٢م)

وتم تقديرها كأحسن بحث تجريبي في مجال التعلم
الإنساني، حاصلة علي جائزة الأستاذ الدكتور/ أنور
الشرقاوي.

ونشر أصلها في:

المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر (١٢)، العدد الخامس والثلاثون (٣٥)، ابريل ٢٠٠٢م، ص ص: ١٨٩ – ٢٤٩.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية نمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، من المتفوقين والعاديين ، وتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، ودراسة تأثير المرحلة التعليمية أو العمرية، إضافة إلى تقييم مدى اكتساب أو تحقيق التجهيز الآلي لدى عينات أو مجموعات الدراسة ، من ذوي المستويات العقلية المختلفة بكل مرحلة تعليمية أو عمرية.

وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (٢٨ من المتفوقين ، ٣٠ من العاديين) ، ٦٣ من تلاميذ الحلقة الثانية (٢٨ من المتفوقين ، ٣٥ من العاديين) ، ٦٠ من تلاميذ التربية الفكرية ؛ ٢٧ من المستوي الأول (I) ، ٣٣ من المستوي الثاني (II) . وتضمنت جنسي التلاميذ (تلاميذ - تلميذات) بكل مجموعة.

وطبقت مهمة التحقق من الحرف " الأكثر / الأقل " تكرارا، التي قام الباحث الحالي بإعدادها لتقدير فعالية نمطي التجهيز ، المضبوط والآلي . وهي تمثل اختبارا يتم تقديمه عن طريق جهاز كمبيوتر IBM ، حيث يقوم بحساب أزمنة وأخطاء المفحوصين بطريقة فورية.

وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية

الخاصة بنمطي التجهيز والمستويات العقلية عن :

□ فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة ، بكل مرحلة تعليمية ، في الأزمنة المعرفية والحركية لنمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي. وكانت النتائج في صالح مجموعة المتفوقين عقليا ، حيث كانت أسرع المجموعات ، تلتها مجموعة العاديين ، باستثناء الأزمنة الحركية للمجموعات بالمرحلة الثانية التي جاءت غير دالة. وهي تشير إلى عدم تأكيد صحة الفرض الأول ، بينما تؤكد صحة الفرض الثاني والخاص بالتجهيز المضبوط (خاصة الأزمنة المعرفية منها).

والخاصة بنمطي التجهيز والمرحلة التعليمية عن :

□ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات حلقتي التعليم الأساسي (مجموعة المتفوقين والعاديين) ، وكذلك بين المجموعتين الكليتين للحقتين . وهو ما يؤكد صحة الفرض الثالث ، باستثناء مجموعتي تلاميذ التربية الفكرية ، حيث كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية بينهما لصالح المجموعة العمرية الأكبر ، وهو ما لا يحقق الفرض الثالث.

□ تحقق الفرض الرابع حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين مجموعات حلقتي

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

التعليم الأساسي ، مجموعة المتفوقين والعاديين والمجموعة الكلية، وكذلك مجموعتي تلاميذ التربية الفكرية بمستوييهما (I) (II) . لصالح المستوي الأعلى في فعالية العمليات المعرفية المضبوطة، بينما لم يتحقق ذلك للاستجابات الحركية ، حيث لم توجد فروق إلا لادي لمجموعتي التربية الفكرية.

والخاصة باكتساب التجهيز الآلي عن :

□ ضعف تحسن الأداء أثناء الجلسة الثانية (اليوم الثاني من الممارسة) ، بينما كان التحسن بالجلسة الثالثة (اليوم الثالث من الممارسة) أفضل ، كما أشارت النتائج إلى تطور التجهيز المضبوط بالممارسة بطريقة أكبر من تطور التجهيز الآلي وأكدت النتائج صحة الفرضين الخامس حيث لم يتأثر اكتساب العمليات الآلية بالمرحلة التعليمية ، والسادس ، حيث كان التحسن في دلالة اكتساب التجهيز الآلي لادي المتفوقين أفضل من غيرهم في الوصول إلى الآلية.

وحاول الباحث الوصول إلى الطرق التي يتبعوها أو كيفية أدائهم علي هذه المهام ، وانتهى بدلالات مؤكدة لنتائج الدراسة وخصائص نمطي التجهيز .

وأوصي بالاهتمام أو بإجراء دراسات لنمطي التجهيز و اكتساب التجهيز الآلي بالبيئة العربية ، وذلك علي المستويين النظري والتطبيقي.

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين طفرة في دراسات تجهيز المعلومات، وهو الاتجاه الذي يسعى لدراسة العقل، وخاصة الذكاء الإنساني في إطار العمليات المعرفية المتضمنة فيه، والتي تحدد السلوك الإنساني القابل للملاحظة، وظهرت العديد من النظريات والنماذج المعرفية المقترحة المفسرة لطبيعة العمليات المعرفية وتصنيفها، والمعتمدة في تفسيرها على هذا الاتجاه. (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ١٣١)

واقترح شنيذر وشيفرن (Schneider & Schiffirn , 1977 ; Schiffirn & Schneider , 1977) نظرية في تجهيز المعلومات، أطلقا عليها نظرية العمليتين في تجهيز المعلومات (The Two Processes Theory) تضمنت نمطين للتجهيز هما: التجهيز المضبوط أو الموجه (Controlled Processing) والتجهيز الآلي (Automatic Processing). ويريان (Schneider & Schiffirn , 1977 : 38) أن هذين النمطين من التجهيز يساعدان في فهم عدد من النتائج المحيرة في التراث السيكولوجي، خاصة في مجال دراسات أزمنة الرجوع والأداء العقلي، حيث تختلف نظرية العمليتين عن سابقتهما (نظرية أتكينسون وشيفرن ، ١٩٦٨) في تغطيتها لاتجاهات ومجالات جديدة ومتعددة، رغم بقاء التميزات الأساسية. (Schneider & Schiffirn , 1977 : 1)

وحظي مفهوم نمطي التجهيز المضبوط والآلي اهتماما كبيرا، فهناك العديد من المحاولات لدراساتها في أطر نظرية وتجريبية، أو تضمينها نماذج معرفية أخرى، وتطورت نماذج معرفية جديدة بناء على مفاهيمها؛

حيث هدفت بعض هذه الدراسات (Balota et. Al., 1992) إلى التأكد من الافتراضات النظرية لمفاهيم نظرية العمليتين ، من خلال دراسة بعض متغيراتها في إطار النظرية . كما تناولوا النظرية في إطار التطبيقات الأدائية المتمثلة في اكتساب المهارة ، وتأثير الاستثارة الدلالية على الأداء اللاحق ، ونوعية العمليات المعرفية المصاحبة (المضبوطة منها أو الآلية).

وامتدت هذه المفاهيم في نظريات عدة ، حيث ضمن البعض (Sternberg, R. , 1986, Hunt & Lansman, 1985 , J., 1985) مفهوم نمطي التجهيز المضبوط والآلي في نماذجهم المعرفية المقترحة، كالنموذج الموحد للانتباه وحل المشكلات لهنت ولانسمان (١٩٨٦)، ونموذج سترنبرج (١٩٨٥) الثلاثي للذكاء.

وتركز اهتمام بعض الباحثين (بعد نظرية شنيذر وشيفرن ، ١٩٧٧) حول مفهوم طبيعة الآلية، والعوامل المؤدية لاكتسابها أو الوصول إليها. (Logan , 1988 : 492) ويرى نيسر وآخرون (Neisser et. Al. , 1981 : 499) أنه قد تطورت نماذج تجهيز المعلومات نتيجة استخدامها أو تضمينها لمصطلح الآلية، حيث يشير هذا المصطلح إلى طريقة خاصة من التجهيز الأكثر حداثة. وأصبح من المتفق عليه (Tzelgov et. Al. , 1992 : 166) أن الآلية تؤثر في التجهيز المعرفي ككل. وقد طور شينج (Cheng , 1985) ولوجان (Logan , 1988) نماذج نظرية خاصة بمفهوم

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

الآلية، مستخدمين لدراساتها طرقا إحصائية.

ويساعد التصنيف الثنائي للعمليات المعرفية المضبوطة والآلية في إجراء الدراسات العلمية المقننة، والاستفادة التطبيقية المباشرة، فاقترصار النظرية علي هذين النمطين من العمليات يؤدي إلي الفهم الجيد لها، والتعامل معها بأفضل استثمار ممكن.

كما يمكن الاستفادة من تصور أو اقتراح نظرية العمليتين في بعض الخصائص أو المميزات التي تتمثل في إتاحة الفرصة للمفحوص بأن :

□ يكون فعالا رغم الإمكانية المحددة لنظام التجهيز، حيث يتيح نظام التجهيز الآلي للنظام المعتمد علي الإمكانية المحددة أن يكون متحررا أو مكرسا لأنواع أخرى من تجهيز المهام الجديدة.

□ يوجه انتباهه لمثيرات المهمة بغض النظر عن كون طبيعة التجهيز المضبوط نامية أو متطورة.

□ يكيف أو يضبط التغيرات الحادثة في البيئة، والتي تمثل نماذج لأنشطة متعلمة سابقة.

□ يتعامل مع مواقف جديدة لم يكن قد تعلم التتابع الآلي لها.

□ يتعلم نماذج تجهيز معقدة علي نحو متزايد عن طريق اعتمادها علي الأنظمة الفرعية المتعلمة آليا. (Schiffrrin & Schneider , 1977 : 161 – 162)

وقد أثير الجدل طويلا عن أن اكتساب المهارة في المهام المعقدة تعزي إلي التغير في كم المعلومات المجهزة معا (Brown & Carr , 1989 : 686) وهو ما لا يحدث إلا إذا استخدمت هذه المهام كلا من العمليتين (المضبوطة والآلية) معا .

حيث تعتبر الآلية عاملا هاما في اكتساب المهارة، والتي تتكون من مجموعة من العمليات والإجراءات المتصفة بالآلية، وهو ما أكدته تحليلات لوجان (Logan , 1988) التي كشفت أن التجهيز يصبح أكثر آلية في أكثر مراحل المهارة تطورا أو تقدما، ومن ثم تأخذ الآلية مكانة هامة في معدل اكتساب المهارة . إلا أن دور العمليات المضبوطة ليس بأقل أهمية فهو ما يزودنا بالتحكم والضبط.

وتسمح ميكانيزمات التعلم بالمرونة في تجهيز المعلومات (Hasher & Zacks , 363 : 1979) ويؤكد ميريل وآخرون (Merrill, et. al. , 1996 : 60) علي علاقة التجهيز الآلي بالقدرة علي التعلم، وتنفيذ أكثر المهارات تعقيدا، والتي لاقت اهتمام نظري وامبيريسي عام.

فلا تمثل العمليات المعرفية المضبوطة والآلية الأهمية النسبية الكبرى في أداء المهام المعرفية اليومية المعتادة أو التقليدية فقط، وإنما أيضا تسهم بدرجة جوهرية في المهام المعرفية المعقدة أو الصعبة كالمهام المزدوجة (Dual Tasks)، وفي معظم

الأداءات المتزامنة (سواء اليومية منها أو العملية التجريبية).

ومن ثم؛ تفيد نظرية العمليتين في تفسير وتوضيح مهارة الأداء وعدم التداخل خلال أداء المهام المعرفية المزدوجة، والتي لم توضحها أي نظرية معرفية أخرى بنفس هذا الوضوح (Brown & Carr , 1989 : 686)

وكان من الضروري دراسة هذه العمليات المعرفية لنمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي كنموذج أو نظرية معرفية هامة في ارتباطها بالمستوي العقلي المعرفي والمرحلة التعليمية للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي.

مشكلة الدراسة:

منذ ظهور مفهوم نمطي تجهيز المعلومات؛ المضبوط والآلي، وقد لقي اهتماما كبيرا، ولقيت مفاهيمها تطويرا ومناقشة نظرية واسعة، تحددت من خلالها خصائص هذه العمليات المعرفية المضبوطة والآلية، بما يمكن الافتراض بأنها تعكس فعالية القدرات العقلية، وتكتسب بعض خصائصها، كتطورها خلال المراحل العمرية أو التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى تأثيرها بالتكرار أو الممارسة، ومن خلال هذه المناقشات؛

ناقش هاشير وزاكس (Hasher & Zacks, 1979 : 374 – 380) علاقة العمليات المفترضة تمثيلها لنمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي بمتغيرات؛ العمر الزمني والحالة النفسية (الاكتئاب والإثارة المرتفعة) والممارسة، في إطار التراث السيكولوجي، منتهيين إلى دعم افتراضيهما بوجود علاقة بين هذه المتغيرات وخصائص نمطي التجهيز المفترضة، حيث يرتبط التجهيز المضبوط ارتباطا مرتفعا بهذه المتغيرات، علي عكس ارتباطها بالتجهيز الآلي.

وفي هذا؛ يري دالني وآخرون (Dulaney et al , 1996 : 419) أنه طبقا لاقتراح هاشير وزاكس (١٩٧٩) في هذا الشأن؛ فإن العمليات الآلية تكون أقل العمليات المعرفية تأثرا بالعمر والفروق الفردية، وهو ما يؤكد إمكانية التوقع بكون الوظائف المعرفية الآلية فطرية المنشأ، وأنها لا تتأثر بضعف أو قصور القدرات المعرفية العامة، إلا أن الدلائل علي علاقة أو ارتباط الذكاء بالفروق في العمليات المعرفية الآلية، "كذاكرة المواضيع المكانية" لم تكن حاسمة أو قاطعة، حيث أن بعض الدراسات لم تثبت أو تؤكد هذه العلاقة، ويرى البعض الآخر دراستها أو تواجدها بمستوي معين عند بعض أنواع التخلف العقلي أو مستوياته. (Dulaney et al , 1996 : 419)

وهذا ما جعل دالني وآخرون (Dulaney et al , 1996 : 422) يشككون في كون تشفير " المواضيع المكانية " تعكس اختبارا نقيًا للآلية وأنها لم تحسم أو تستقر بعد، متصورين أنها مازالت في إطار الاستنتاج فقط، وهذا هو الذي يمكن أن يسمح بإيجاد

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

درجة ارتباط بين الذكاء وهذه الاختلافات، كما يوصوا (Dulaney et al , 1996 : 422)
بمزيد من تمثيل عينات التخلف العقلي المعتدل Moderate، حيث يرون أن ذلك سوف
يكشف عن فروق في الأداء بينهم وبين غير المتخلفين عقليا بصورة أكبر مما كشفت
عنها دراستهم.

في الوقت الذي يري فيه إليس وآخرون (Ellis N. R. et al, 1989 - A: 413)
أن قصور المتخلفين عقليا في التجهيز المضبوط (أو المجهود Effort) أصبح أمرا
مشهودا به أو موثقا جيدا، وغير قابل للمناقشة أو الشك Well - documented، حيث
إنهم يستخدمون التسميع الذاتي Rehearse للمعلومات علي نحو غير كاف، كما أنهم
يستخدمون استراتيجيات وخططا تنظيمية أقل فعالية، مقارنة بالأشخاص العاديين. وهذا
ما يجعل عمليات التجهيز المضبوطة أكثر فعالية لدى العاديين، ويؤكد ارتباطها
بالقدرات العقلية للفرد.

ولم تكشف نتائج إليس وآخرون (Ellis , N. R. et al , 1987) عن وجود فروق
بين تلاميذ الصفوف؛ الأول، والثاني، والسادس بمرحلة التعليم الأساسي، وطلاب
الجامعة، والأشخاص الكبار من الكهولة (Elderly)، في " ذاكرة المواضيع المكانية"
والمعبرة عن العمليات المعرفية الآلية. كما لم تكشف عن فروق دالة أيضا بين
الأشخاص المصابين بتخلف معتدل وطلاب الجامعة، وهذه الاكتشافات دعمت افتراض
هاشير وزاكس (١٩٧٩) (Ellis , N. R. et al , 1989 - B : 521)

ومن ثم؛ فقد كشفت هذه النتائج عن عدم وجود اتجاه أو نزعة تطويرية علي
مهمة " ذاكرة المواضيع المكانية " التي تعكس العمليات الآلية، خاصة لدي تلاميذ الصف
الأول ، إلا أن المهام المعرفية الطويلة كشفت عن تغيرات راجعة إلي العمر والذكاء في
ارتباطها بفروق السعة . وينسب البعض ذلك لتطور الأطفال لاستراتيجياتهم، كما يمكن
أن يطور الأطفال استراتيجيات أكثر فعالية، وسعة انتباهية، يمكن أن تمتد، وعمليات
مجهدة يمكن أن تصبح آلية، وتحرر أكثر المصادر الانتباهية للتجهيز المجهود. (Ellis ,
N. R. , 1989 - B : 522)

وينتهي دالني وآخرون (Dulaney et al , 1996 : 422) من دراستهم بأن
النتائج عكست ضعف ذاكرة المواضيع المكانية للأشخاص معتدلي التخلف العقلي، ولذلك
ترك السؤال مفتوحا عن كون الآليات البيولوجية أو المعرفية هي التي تتضمن أو تسبب
هذا القصور.

ويري هاشير وزاكس (Hasher & Zacks, 1979 : 359 - 360) وجود مصدرين
- علي الأقل - لمنشأ أو أصل ظهور العمليات الآلية هما؛ الوراثة والممارسة. يتمثل
المصدر الأول منها: في أداء الجهاز العصبي، والذي يكون محور التجهيز لأنواع
محددة من المعلومات، والذي يتطلب أقل خبرة لاكتساب بعض العمليات الآلية (يوجد
بعض أسسها متواجدة في مفهوم الاستعداد Preparedness في التعلم الحيواني)؛
كعمليات تشفير التكرارات، والمواضيع المكانية، ووقت أو توقيت الأحداث، التي اقترحوا

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

كونها من بين العمليات الآلية، والتي تسمح بالتوجه المعرفي لانسباب روتين الأحداث في بيئتنا، بسبب مساهمة العوامل الفطرية، وهي ما يجب أن تشارك بشكل متوسع. وتكون أقل تأثيراً أو تأثراً بالفروق في العمر الزمني، والثقافة، والتعليم، والخبرات المبكرة (السابقة)، والذكاء، كما أنها تؤثر في العمليات المجردة. ويمكن أن تكتسب عن طريق تأثير الممارسة.

بينما يتمثل المصدر الثاني منها: في الممارسة، حيث تفترض المناقشات الحديثة للقراءة أو القراء الماهرة، ومهارات الاتصال، ومهارات الاكتشاف، والفروق الفردية في الذكاء، أو أنها تكون ناتجة (ناتج) عن الكمية الهائلة من الممارسة، تحت بعض الظروف التي تنتج تطور في العمليات الآلية، حيث لا تسمح هذه الظروف بوضوح أي العوامل المحددة لمدي أو كم عدد الممارسات المطلوبة في حالة المهام التي تسمح بالتجهيز الآلي، ولكن فقدر أو كم الممارسة يبدو أنه يكون ممتد أو موسع.

وينسب هاشير وزاكس (Hasher & Zacks, 1979 : 360) الاختلاف أو التباين في مدي الفروق الفردية في العمليات الآلية لنوعي هذه العمليات، حيث ينتج أو ينشأ المدى الأكبر من العمليات الناتجة عن الممارسة الممتدة، وال المدى الأقل عن العمليات الناتجة عن الاستعداد الوراثي.

ويري تزيلجوف وآخرون (Tzelgov et. Al., 1992 : 166) أن آلية التجهيز (Automatization of Processing) غالباً ما تتسبب إلى الممارسة، ولذلك يبدو أن الطبيعي افتراض أن التغير يحدث لأن الممارسة صورة كمية. إلا أن الممارسة قد لا تقتصر على هذه الصورة الكمية فقط. حيث يفترض شينج Ching (١٩٨٥) أن الممارسة ينتج عنها إعادة تنظيم مكونات المهمة المعرفية إلى وحدات حركية أو معرفية أو إدراكية جديدة. وبناء عليه فإن هذا الإجراء يشمل المكونات القديمة، ويحل محلها إجراءات أكثر فعالية مشتملة مكونات جديدة. أي أن الممارسة ليست كما نفهم بلا تجديد، وإنما يمكن أن تتطور المهارة بشأن الممارسة عن طريق إعادة تنظيم المهمة تلقائياً، ودفعها آلياً. وهذا ما كشف عنه لوجان Logan (١٩٨٨) من أن التغيرات الكيفية في التجهيز يمكن أن تنتج من نمو أو تطور المهارة (والتي تنشأ بدورها من الممارسة).

وفي هذا الإطار؛

ظهرت في السنوات الأخيرة عدد من نظريات اكتساب المهارة ، كشفت عن افتراض بعض ميكانيزمات اكتساب الآلية. وفي هذا الإطار، أوضح أكيرمان Ackerman (١٩٨٨) ارتباط اكتساب المهارة بأنواع مختلفة من القدرات عند مراحل مختلفة من الممارسة، وهي ما تقابل الأطوار الثلاثة لاكتساب المهارة التي اقترحها فيتس Fitts . فطبقاً " لأكيرمان "؛ يرتبط الأداء في بدايته ارتباطاً مرتفعاً بالقدرة العقلية العامة، والتي تحدد استراتيجيات الأداء أثناء الممارسة، بينما تتخفّض قدرة الطور الثاني من المهارة على التنبؤ بالقدرات العامة، وأن الأداء به يكون أفضل منبئاً بالسرعة

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

الإدراكية، ويرجع ذلك إلى تحسن وتجمع الإجراءات والاستراتيجيات أثناء هذا الطور. وبالطور الثالث من اكتساب المهارة؛ تتحسن العمليات المعرفية علي نحو متقارب، وبذلك لا تتبؤنا السرعة الإدراكية بالأداء علي المهمة بدرجة كبيرة، ويكون أفضل منبئ بالأداء هي القدرات النفس حركية Psychomotor، حيث تتعاضد تقوية وتدعيم المهارات المعرفية بقدر الإمكان، ويصبح أفضل تفسير للفروق الفردية هي الفروق الفردية الناتجة عن سرعة ودقة الاستجابات الحركية. (Speelman & Maybery, 1998 : 85)

إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول العمليات المعرفية والحركية أو العصبية المعتمدة علي الاستعداد الوراثي كلا علي حدة، وهو ما يحاول الباحث الحالي تضمينه بالدراسة. ويظل السؤال عن كم الممارسة المطلوبة أو امتدادها، خاصة مع الفئات العقلية المختلفة؛ من المتفوقين عقليا والعاديين والمتخلفين. وعن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في هذه الأداءات غير محدد، وتصبح دراستها أمر ملح وضروري، للوصول إلي فهم أفضل عن كيفية اكتساب الآلية والمهارات المعرفية، خاصة للفئات العقلية الأقل مستوى، وعلاقة هذه الخصائص بالممارسة، لدي كل عينة منهم، في ضوء أنظمة تطوير تعليمنا الحالي.

وتحدد تساؤلات الدراسة الحالية في:

- (١) هل تعكس فعالية عمليات تجهيز المعلومات (المضبوطة والآلية) المستويات العقلية المختلفة (المتفوقين عقليا - والعاديين - والمتخلفين عقليا) للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي موضع الدراسة؟.
- (٢) هل تتأثر فعالية عمليات تجهيز المعلومات (المضبوطة والآلية) بالمرحلة العمرية أو التعليمية للتلاميذ؟.
- (٣) هل يعبر معدل التجهيز الآلي للمعلومات عن المستويات العقلية المختلفة (المتفوقين عقليا - والعاديين - والمتخلفين عقليا) للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي؟.
- (٤) هل يختلف معدل التجهيز الآلي للمعلومات باختلاف المرحلة العمرية أو التعليمية للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي؟.

أهداف الدراسة:

وتهدف الدراسة إلي التحقق من:

□ تأثير المستويات العقلية المختلفة (المتفوقين عقليا - والعاديين - والمتخلفين عقليا) علي فعالية عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية، و مسدي عملية اكتساب أو تحقق التجهيز الآلي للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي.

□ تأثير المرحلة العمرية أو التعليمية علي فعالية عمليات التجهيز المضبوط والآلي،

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

ومدي عملية اكتساب أو تحقق التجهيز الآلي لدى فئات التلاميذ ذوي المستويات العقلية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي.

بالإضافة إلى:

□ تبصير المهتمين والمسؤولين عن العملية التعليمية بنمطي تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية ، وبالممارسات التربوية المحققة لخصائص عملياتها المتضمنة بها ، للوصول لأفضل استثمار ممكن للعمليات المعرفية ، خصوصا بمرحلة التعليم الأساسي ، حيث يعتمد تحقيقها على فعالية عمليات التجهيز المعرفي العام بالمراحل التعليمية التالية لها.

أهمية الدراسة:

ويمكن أن تفيد الدراسة في :

□ إعادة نظر المهتمين بضرورة دمج المتخلفين عقليا والعاديين بمدارس مرحلة التعليم الأساسي ، وبتصنيف التلاميذ في الفصول والمدارس المختلفة طبقا لقدراتهم العقلية (المتفوقين - العاديين) في إطار أزمنة تجهيزهم ؛ المضبوط والآلي للمعلومات ومعدلات اكتسابهم أو تحقيقهم للتجهيز الآلي ، كما تكشف عنها نتائج الدراسة الحالية.

□ المساهمة في تقييم كم محتوى المقررات الدراسية المقررة في ارتباطها بأزمنة التجهيز المضبوط والآلي للمعلومات ، والتكرارات أو الممارسات المؤدية لاكتساب أو تحقيق التجهيز الآلي ، للتلاميذ ذوي المستويات العقلية المختلفة ، في محاولة للوصول لتقنين الحصص الدراسية خاصة بمرحلة التعليم الأساسي.

□ تبصير المعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية بالممارسات التربوية لاكتساب التجهيز الآلي لفئات المتفوقين عقليا والعاديين والمتخلفين عقليا بمدارس التعليم الأساسي والتربية الفكرية ، بما يجعلنا نتيج لهؤلاء التلاميذ أن يحققوا أفضل معدلات لاكتساب التجهيز الآلي.

□ تضمين عينات الدراسة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، والتي لا تزال في ترتيب لاحق لتلاميذ مدارس العاديين ، خاصة ما يتعلق بدراسات أو بحوث تجهيز المعلومات لديهم.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

مصطلح نمطي التجهيز (المضبوط والآلي)

يعتبر شنيدر وشيفرن (Schneider & Shiffrin , 1977 ; Shiffrin & Schneider , 1977) هما أول من أطلقا مصطلحي التجهيز المضبوط (Controlled Processing) والتجهيز الآلي (Automatic Processing) كنمطي تجهيز للمعلومات، وهما يمثلان المفهوم الأساسي لنظرية العمليتين التي اقترحاها. وتعتبر هذه هي البداية الحقيقية لظهور المصطلحين ، علي الرغم مما كتبه بوسنر وشنيدر (١٩٧٥) وآخرون قبلهما.

وظهرت مصطلحات عديدة لها نفس معني نمطي التجهيز السابقين (التجهيز المضبوط والآلي) أو عمليتهما ، تتفق مع أو تشتق من طبيعة النمط أو خصائصه المميزة، أو العوامل المتضمنة أو المؤثرة فيه . ومن هذه المصطلحات والتي تعبر جميعها عن التجهيز المضبوط؛

مصطلح التجهيز أو العمليات : المقصودة أو المتعمدة (Intentional) ، والواعية أو المدركة (Conscious) (Hasher & Zacks , 1979 : 357) ، والاختيارية أو غير الإلزامية (Optional) (Mc Evory , 1988 ; Besson et. Al. , 1992 : 89) ، والمجهد (Effortful) (Hasher & Zacks , 1979 ; Besson et. Al. , 1992 : 89) ، والانتباهية (Attentional) (Posner & Snyder s , 1975 ; Balota et. Al. , 1992 : 485) ، والاستراتيجية أو التخطيطية (Strategy – dependent Processing) (Neisser et. Al. , 1981 ; Mc Evoy , 1988 ; Besson et. Al. 1992 : 89) فهي عمليات غير آلية (- Non Automatic -) ومن أمثلة هذا النوع من التجهيز أو العمليات ما يطلق عليه لوجان (Logan , 1988) التجهيز أو العمليات المعتمدة علي نظام العد الحسابي (Algorithmic Processing)

ويطلق مصطلح التجهيز أو العمليات المعرفية الآلية للتعبير عن النمط الثاني من التجهيز ، والذي اقترحه شنيدر وشيفرن (Schneider & Shiffrin , 1977) ، بالإضافة إلي مصطلح التجهيز المستقل (Tzelgov et. Al. , 1992) وهي ما تحدث في ظل عمليات معرفية غير انتباهية أو غير واعية (Non – Conscious) وهو نوع من التجهيز يحدث فيه تناغم بين المثير والاستجابة . ومن أمثلة هذا النوع من التجهيز أو العمليات ما يطلق عليه لوجان (Logan , 1988) التجهيز أو العمليات المعتمدة علي نظام الاسترجاع من الذاكرة (Memory – based Processing) .

ويستكثر البعض (Mc Evory , 1988 : 624 ; Balota et. Al. , 1992) أن يطلق علي الآلية مصطلح تجهيز أو عمليات ، فيسمونها نشاط آلي Automatic Activation (حيث تتقاذف الحلول إلي الذهن دون جهد) .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

ويفضل الباحث الحالي استخدام مصطلحي التجهيز أو العمليات ؛ المضبوطة والآلية للتعبير عن نمطي التجهيز.

مفهوم نمطي التجهيز (المضبوط والآلي)

يعرف شنيدر وشيفرن (Schneider & Schiffrin , 1977 : 51 - 52) التجهيز المضبوط بأنه : تنشيط وقتي غير متعلم ، يحدث تحت ضبط المفحوص وإرادته ، يسهل حدوثه (أو تأسيسه) وتعديله والاستفادة منه (في المواقف الجديدة) ، وعادة ما يحدث بطريقة متسلسلة (كالمقارنات المحددة) ، ويتأثر بحمل الذاكرة Load (Schiffrin & Schneider , 1977 : 127)

وبمراجعة الإطار النظري (Schneider & Schiffrin , 1977 ; Schiffrin & Schneider , 1977 ; Hasher & Zacks , 1979 ; Strayer & Kramer , 1990 ; Anderson , 1990) وجد الباحث الحالي أن العمليات المعرفية المضبوطة تتبع الخصائص التالية:

- تحدث تحت ضبط المفحوص وإرادته.
- تتطلب الوعي أو الانتباه الواعي (النشاط أو اليقظة).
- محكومة بالسعة المحدودة لنظام التجهيز.
- يمكن تعديلها أو تغييرها طبقا للتعليمات أو أثنائها.
- من الصعب حدوثها متزامنة (حدوث أكثر من عملية واحدة منها في وقت واحد).
- تحدث دون تدريب موسع.
- وتستخدم في :

□ المواقف الجديدة (كالتى يختلف فيها نمط العلاقة بين المثير - الاستجابة من وقت لآخر) ، حيث تستخدم في ضبط انسياب المعلومات ، أو تنظيمها داخل أو بين مستويات نظام التجهيز ، والتي تفيد في التعلم الدائم (كالتحول للذاكرة طويلة المدى).

- وتُتصف بقابليتها للتثبيث (Inhibition).
- تستفيد من الممارسة.
- تتطور مع العمر الزمني (طبقا لمتغيرات يمكن أن تتبؤنا بحدود النزعة النمائية لها) .

ومن الأمثلة الشائعة للتجهيز أو العمليات المضبوطة؛ عمليات الاحتفاظ ، التسميع الذاتي Rehearsal والتخيل والتنظيم وجميع الأنشطة المتعلقة بفنيات أو

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

تكنيكات تقوية الذاكرة المتطورة أو المعقدة أو المفصلة (Elaborative Mnemonic Activities) ، والبحث المتسلسل في الذاكرة (طويلة المدى) ، وعمليات اتخاذ القرار، والتحكم الاستراتيجي ، وفهم اللغة (Shiffrin & Schneider , 1977) فهي تتطلب سعة جديرة بالاهتمام ، كما أنها عمليات متعمدة أو مقصودة ، وتستفيد من الممارسة . (Hasher & Zacks , 1979 : 356 - 358)

ويحدث التجهيز المضبوط داخل مهمة البحث في الذاكرة لسترنبرج (١٩٦٦) عندما تتبادل أدوار كل من مفردات الأهداف (Target) ومفردات المشتتات (Distractors) خلال محاولات المفحوص المختلفة ، وهذا هو ما ينطبق علي ما يطلق عليه التخطيط المتنوع (Varied Mapping (VM) (Shiffrin & Schneider , 1977 ; Strayer & Kramer , 1990 : 67

ويعرف شنيدر وشيفرن (Schneider & Schiffrrin , 1977 : 51) التجهيز الآلي بأنه : تتابع متعلم ، يستثار (يحدث) عن طريق مدخلات ملائمة، ويعمل مستقلاً عن ضبط المفحوص ، وقد يتطلب انتباه لحظي عند عرض الهدف أو المثير ، ويحدث بطريقة متوازية أو متأنية ، ومن الصعب تعديله أو تغييره ، أو تجاهله ، أو إلغاء تعلمه مرة واحدة (بطريقة مفاجأة) ، ويعمل مستقلاً عن حمل الذاكرة Load (Schiffrrin & Schneider , 1977 : 127) (ويتم تعلمه بعد الاستخدام المبكر أو المبدئي أو يلي عمل التجهيز المضبوط) .

وبمراجعة الإطار النظري (Schiffrrin & Schneider , 1977 ; Strayer & Kramer , 1990 ; Hasher & Zacks , 1979 ; Schneider , 1977 ; Anderson , 1990) وجد الباحث الحالي أن العمليات المعرفية الآلية تتبع الخصائص التالية:

- تحدث دون ضبط المفحوص.
- تحدث دون قصد المفحوص أو وعيه.
- تحدث مستقلة عن الإمكانيات المحددة لنظام التجهيز (تستنفذ أقل طاقة من آلية انتباه السعة المحددة للمفحوص) .
- تحدث متزامنة في غالبيتها (أي تحدث متزامنة مع غيرها من العمليات المعرفية الأخرى ، في نفس الوقت) .
- تحدث دون وجود تداخل مع الأنشطة المعرفية النمائية الأخرى.
- لا تحتاج لمتطلبات انتباهية مرتفعة (لا تتطلب انتباها واعيا) .
- لا تتأثر بالاستراتيجيات الانتباهية أو المقصودة الأخرى.
- تحدث بسرعة .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

- تحدث مخفية عن الإدراك الواعي (أي من الصعب استبطان عناصرها التأسيسية أو التكوينية).
- من الصعب تعديلها أثناء التنفيذ ، أو التدخل في تغييرها بسهولة (من المرة الأولى).
- توظف عند مستويات ثابتة ، تحت الظروف أو الشروط المختلفة من التجهيز . ويمكن الاستفادة منها في :
- تشفير الاتجاهات الأساسية لانسياب المعلومات (الاسمية ، والمكانية ، والزمنية أو الوقتية) وتكرار حدوثها .
- كما أنها تحدث أو توظف لمنع المكونات الفرعية للمهارات المعقدة من تزويد (زيادة) حمل الذاكرة ، أو الحمل الزائد (Over Loading) علي نظام السعة المحدودة للتجهيز ، ومن ثم ، فهي تسمح للمفحوص بالاستمرار في إتمام أو إنجاز المهمة حتى في حالة المتطلبات غير العادية لها (وفي أوقات الضبط المرتفع أو الألم).
- ورغم أنها لا تحدث تعلمًا جديدًا بطريقة مباشرة في الذاكرة طويلة المدى ، إلا أنها تؤثر بصورة غير مباشرة في التعلم خلال المواضيع القوية في التجهيز المضبوط (Schiffrrin & Schneider , 1977) ، وكأنها تسهل عمل العمليات المضبوطة ، فهي :
- يمكن أن يستهل بعضها بعملية مضبوطة .
- كما يمكن أن يتم تعلمها بعد الاستخدام المبكر أو المبدئي للتجهيز المضبوط .
- وتتطور معظم خصائص الآلية خلال الممارسة .
- لا تتأثر بالكبت أو المنع أو التثبيت ، ولا يمكن تجاهلها أو تعديلها أو إلغائها .
- لها أصول موروثية (وراثية) .
- يمكن عن طريقها توقع حدود النزعة النمائية .
- ومن الأمثلة الشائعة للتجهيز أو العمليات المعرفية الآلية؛ عمليات التشفير الإجباري ، والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى .
- ويحدث التجهيز الآلي خلال نموذج البحث في الذاكرة لسترنبرج (١٩٦٦) عندما تكون مفردات الأهداف Target ومفردات المشتتات Distractors في تخطيط متناسق (CM) Consistent Mapping للاستجابات ، خلال محاولات المفحوص . (Schneider & Schiffrrin , 1977 : 51 ; Strayer & Kramer , 1990 : 67)

نمطي التجهيز والتعلم:

يري سبيلمان ومايبيري (Speelman & Maybery, 1998 : 79) تشابه التمييز بين خصائص العمليات المعرفية المضبوطة والآلية ، وخصائص عمليات التعلم الصريحة أو العلنية والضمنية، حيث تشترك العديد من الملامح في هذا التمييز، فمثلاً؛ تتشابه خصائص العمليات المضبوطة بعمليات التعلم الصريحة في تضمينها ؛ للوعي الشعوري ، والقصد، وإحداث أو عمل متطلبات علي المصادر الانتباهية ، في مقابل تشابه خصائص العمليات الآلية بعمليات التعلم الضمنية في حدوثها؛ دون وعي شعوري، ودون قصد ، وأقل كم أو نصيب من المصادر الانتباهية.

وفي هذا الإطار؛ ناقش هاشير وزاكس (Hasher & Zacks, 1979 : 366 – 367) التعلم العرضي في مقابل التعلم المقصود (Intentional Versus Incidental Learning) ، كأول محك من خمسة خصائص اعتبرها هي المحكات الهامة المميزة لخصائص العمليات المضبوطة والآلية ، والموضوعة عند نهايتي متصل المتطلبات الانتباهية ؛ حيث يريان حدوث العمليات الآلية تحت شرطي التعلم : المقصود والعرضي بنفس الفعالية (بفعالية متكافئة) ، وذلك لأنها تتطلب أقل سعة ، بينما يكون أداء العمليات المجهدة عادة أفضل تحت شروط التعلم المقصود ، لأنها تتطلب حصة أو نصيباً من Allocation Of السعة الانتباهية ، التي لا تكون ضرورية الحدوث ، تحت شروط التعلم العرضي.

التعرف علي العمليات المضبوطة عن طريق الاستبطان وأهميته:

يذكر هاشير وزاكس (Hasher & Zacks, 1979 : 362) أن العمل علي تطور مهارات الوعي بالذاكرة يشير أو يدل علي استخدام واستبطان عمليات الذاكرة المجهدة ، وأنها تتطور باتحاد بعضها البعض (hand in hand) ، كما أن العمليات المعرفية المجهدة تكون وحدات في ذلك المدى الواسع للفروق الفردية الملاحظة.

ومن ثم، يمكن أن تعبر البروتوكولات الشفوية تعبيراً جيداً عن التجهيز المضبوط ، حيث تكشف عن التكوين الغني لما يتضمنه ، فهي تعكس نواتج الاستدلال أو التفكير الواعي .إلا أنها غير صالحة بنفس الدرجة للتجهيز الآلي؛ ولذلك فهي لا تكون مصدراً مباشراً للمعلومات الخاصة به. (Hunt & Lansman, 1984: 447) وهو ما يشير إليه سبيلمان ومايبيري (Speelman & Maybery, 1998 : 82).

ويفضل الاعتماد في حالة المقارنات علي القياس الزمني والأخطاء (لما يتصف به التجهيز الآلي) بالإضافة إلي بروتوكولات التجهيز المضبوط ، للتأكد من بعض النتائج.

الأنماط الفرعية لنمطي التجهيز (المضبوط والآلي):

وتضمنت نظرية العملياتيين (Schifffrin & Schneider , 1977 : 159 – 161) نمطين فرعيين آخرين لكلا منهما؛ حيث افترضت أن العمليات المضبوطة أو الموجهة

تتضمن:

- عمليات يمكن التوصل (أو الوصول) إليها Accessible Control Processes وهي عمليات بطيئة ، مضبوطة ، يمكن إدراكها ، واستبطانها ، ويمكن تأسيسها أو بنائها ، وتغييرها ، خلال إلقاء التعليمات؛ ومن أمثلتها ، عملية التسميع الذاتي ، وعملية البحث أو التقصي في الذاكرة طويلة المدى.
 - عمليات محجبة أو مستترة Veiled Control Processes ؛ وهي عمليات سريعة (تحدث بسرعة) مضبوطة ، لا تكون بالضرورة عرضة للوعي ، وليس من السهل استبطانها (الوعي بحدوثها) ، ومن الصعب تعديلها خلال إلقاء التعليمات. ومن أمثلتها ، عملية المقارنة المتسلسلة للمفردات في مخزن الذاكرة قصيرة المدى.
- كما افترضت أن العمليات الآلية تتضمن ؛
- عمليات آلية فاعلة أو حركية Actiona ؛ وهي ما تتضمن الأطوار التي تكون عمليات داخلية مباشرة (تشبه ما يسمى الانتباه) أو الحالات التي تنتج استجابات علنية أو صريحة (كالضغط علي مفتاح).
 - عمليات آلية معلوماتية Informational ؛ وهي ما تحتوي توجه غير مباشر للفعل أو للأفعال.

جدل الفصل والوصل لخصائص نمطي التجهيز:

اختلف الباحثون في عدد الخصائص التي وصفوا بها الآلية ؛ فقد تضمنت قائمة بوسنر وسنيدر (١٩٧٥) ثلاثة خصائص ، وتضمنت قائمة هاشير وزاكس (١٩٧٩) خمسة خصائص ، بينما تضمنت قائمة شنيدر وآخرون (ديوميس وشيفرن) (١٩٨٤) اثنا عشرة خاصية ، ولم يتفقوا علي ضرورة كفاية الخصائص التي وضعوها.

ويعتبر لوجان (Logan , 1988 : 515) العملية آلية إذا كانت تتصف أو تتميز ببعض أو كل الخصائص الدالة عليها ، وذلك في ضوء اعتبار الآلية مطلقة في بعض حالاتها ، ونسبية في حالات أخرى ، وهذا ما يجعلها صعبة التشخيص المطلق، حيث لا نقرض علي سبيل المثال نظرية " المثال " للآلية أن أي من الخصائص المميزة لها تكون ضرورية أو كافية.

وقد وضعت الخصائص السابقة بصورتها العامة غير المميزة لنوعي العمليات الآلية (سواء العصبية / الحركية أو المعلوماتية المعرفية)

وهذه الخصائص لنمطي التجهيز ليست متفرقة أو متفرعة أو مقسمة، وإنما هي تحل متصل من عدد من الخصائص.

ويتضح من دراسة خصائص نمطي التجهيز (المضبوط والآلي) أنها ليست متضادة (عكس بعضها) ، وإنما تقع علي متصل (Continuum) ، توضع خصائص التجهيز المضبوط فيه في أقصى طرفه ، وخصائص التجهيز الآلي في أقصى طرفه

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

الآخر . وتتسبب العملية المعرفية لأي من النمطين أو الطرفين ، طبقاً لدرجة قرب تطابق خصائصها مع خصائص أي من نمطي التجهيز .

وهو ما يؤكد هاشير وزاكس (Hasher & Zacks , 1979 : 382) ، وتقره نظرية لوجان (Logan , 1988 : 495) ، حيث لا تعرف الآلية عن طريق خصائص مقسمة أو متفرعة جدولياً (مدرجة في جداول) ، فحينما تفترض اعتماد التجهيز الآلي على الاسترجاع من الذاكرة ، فهي لا تعني عدم تضمين عمليات الاسترجاع من الذاكرة في التجهيز غير الآلي ، وإنما لا يعتمد عليها بنفس الدرجة التي يعتمد التجهيز الآلي عليها . وهذا ما يمكن تطبيقه على معظم خصائص التجهيز السابقة . وفي هذا ؛

يري شنيذر وشيفرن (Schneider & Schiffman , 1977 : 2) أن التجهيز أو التتابع الآلي إنما هو أحد تحويلات أو تعديلات التجهيز المضبوط أو الموجه . (بعد إتباع شروط أو إجراءات هذا التحول) .

ويقترح شنيذر (١٩٨٥) أربعة مراحل أو أطوار (Phase) لهذا التحول أو الانتقال ، خاصة مهمة البحث في الذاكرة Search Task حيث :

تمثل المرحلة الأولى منها : التجهيز المضبوط ، وهو ما يتصف بتأثره بحمل الذاكرة Memory Load على الأداء .

وتتضمن المرحلة الثانية : نمطي التجهيز المضبوط والآلي معا . Co - Occur ، حيث يمكن الدخول فيها بعد فترة من الممارسة ، تحدث تخفيض حمل الذاكرة لأحجام المجموعات الكبيرة بها في الذاكرة .

وتقل في المرحلة الثالثة : درجة مساهمة نمط التجهيز المضبوط ، حيث تهمل عملية مقارنة الذاكرة بشكلها المحدد ، والمحتمل أقصى درجة انتباه واعية (يقظ) لاتسامها بضعف تأثير حمل الذاكرة ، ومن ثم يضعف توزيع الانتباه الواعي (السيقظ) للمهمة .

وتمثل المرحلة الرابعة : نمط التجهيز الآلي كمسيطر على عملية التجهيز ، فهي تسمح بتوزيع الوقت أو مشايرته (Perfect Time - Sharing) بين المهمة التي يوظف فيها التجهيز الآلي ، ومهمة ثانية تتطلب مصادر انتباهية عالية ، ومن ثم يتوزع الانتباه أو يتحدد بالمهمة الثانية ، أو عندما تكون المهمة مترامنة ، ولا يقلل هذا من الأداء على المهمة الآلية (Stayer & Kramer , 1990 : 67 - 68) .

وهذا ما يؤكد لوجان (Logan , 1988 : 518) في نظريته للآلية ، حيث يفترض أن الآلية تعكس التحول من التجهيز المعتمد على النظام العددي أو الحسابي (والمقابل للتجهيز المضبوط في نظرية شنيذر وشيفرن) إلى التجهيز المعتمد على الذاكرة (والمقابل للتجهيز الآلي في نظرية شنيذر وشيفرن) ، على الرغم من استخدام

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

المصطلحات المستخدمة، بكلا النظريتين. فهو يرى أنه:

عند حل أي مشكلة معرفية جديدة ، يتبع التجهيز في البداية النظام العددي أو الحسابي ، والذي يكون كافيا لأداء المهمة ، بعدها يكتسب المفحوص الخبرة ، ويتعلم الحلول الجاهزة لهذه المشكلات، ثم يسترجعها من الذاكرة عندما يصادفون نفس المشكلات في مواقف جديدة. وبالممارسة وبالتدريج يقلعون تماما عن التجهيز المعتمد علي النظام العددي أو الحسابي ، وعندئذ يتصف تجهيزهم بالآلية. (Logan , 1988 : 493)

ويتطلب التجهيز كلا من النمطين معا (إلا بمحددات أو شروط إجرائية خاصة) حيث يسهم كل منهما بدرجة ما ، تختلف باختلاف طبيعة المهمة والمفحوص معا.

وفي هذا ، يرى شنيدر وشيفرن (Schneider & Schiffrin , 1977 : 2) أنه حتي في المهمة المعرفية المعتمدة علي التجهيز الآلي " كعملية الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى " تجد أنها تستهل بخصائص العمليات المعرفية المضبوطة أو المحكمة ، وهي الوعي أو البحث الواعي ، بما يرتبط بها من مثيرات (في الذاكرة) أو مدخلات مقدمة موضع البحث أو التقصي (داخلية - خارجية) ، بعدها يتم تنفيذ أو تتابع العمليات المعرفية اللاحقة بطريقة آلية .

وهو ما يؤكد هنت ولانسمان (Hunt & Lansman , 1986 : 447) فعلي الرغم من تمييزهما لنمطي التجهيز (المضبوط والآلي) في نموذجهما الموحد للانتباه وحل المشكلات ، فإنهما يفترضان بشكل عام أن التفكير أو الاستنتاج - Complex Reasoning يؤسس أو يعتمد علي نمطي التجهيز (المضبوط والآلي) معا.

وفتراض لوجان (Logan , 1988 : 496) في إطار نظريته ، أن التجهيز هو ناتج سباق أو منافسة Race بين عمليات التجهيز المعتمدة علي نظام العد أو الحساب ، وعمليات التجهيز المعتمدة علي نظام الاسترجاع من الذاكرة ، وهو ما يمكن تقديره أو حسابه ، والتنبؤ به أو التحكم فيه عن طريق مبادئ أو عمليات إحصائية أساسية ، وغالبا أو الاحتمال الأكبر أن تفوز أو تتفوق عمليات الذاكرة ، والتي تزداد أو تتطور باكتساب المهارة. (Tzelgov et. Al. , 1992 : 166)

ولم يعد التمييز بين العمليات المضبوطة والآلية بصورة قاطعة أو مقسمة ، يخدم غرض نظري متكامل مفيد (Neisser et. Al. , 1981 : 499) إلا أن التقسيم أو التمييز السابق يمكن من إجراء دراسات موسعة في هذا المجال ، وهو ما يؤكد العلماء؛

حيث يرى بيسون وآخرون (Besson et. Al. , 1992 : 89) أن التمييز بين العمليات الآلية والإستراتيجية (Strategy - dependent Processes) - كما أطلقوا عليها - تفيد في فهم الأداء علي العديد من المهام المعرفية ، برغم استمرار الخلاف أو الجدل الدائر بشأن ما إذا كان هذا التمييز من الأفضل أن ينظر إليه علي أنه قسمين أو تفرعين أو شعبتين (Dichotomy) ، أو علي أنه متصل (Continuum) فهذا التمييز يملك أو يمكن من استخدامات واسعة (يستخدم بتوسع) في بحوث أو دراسة الانتباه .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

فالفصل بينهما أو التعامل معهما كأنهما منفصلين بهدف متطلبات الدراسة العلمية فقط.
مما تقدم ؛

يمكن تعريف عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة، بأنها: هي العمليات المعرفية المستخدمة في الأداء علي المواقف أو المشكلات المعرفية الجديدة ، والتي تتطلب الجهد العقلي أو الانتباه الواعي للمفحوص أثناء الأداء وتوجيهه للوصول إلي الحلول أو الاستجابات الجديدة وتعلمها، ومن ثم يمكن تعديلها أو تغييرها ، حيث تتصف بالمرونة والاختيار والضبط . كما أنها لا تحدث متأنية بل متتابعة ، وتتحدد بالسعة العقلية للمفحوص ، وعادة ما تبدو واضحة في عمليات الذاكرة العاملة ، وتتطور بالممارسة ، وتتضح في الأداءات الجديدة وغير المألوفة أو الحديثة، وتتصف بالبطء والميل للأخطاء ، ويمكن التوصل إلي كيفية حدوثها ، وتستخدم في عملية التعلم والتعلم الإبداعي.

وعمليات تجهيز المعلومات الآلية، بأنها: هي العمليات المعرفية المتضمنة في الأداءات التي تحدث مستقلة نسبيا عن وعي المفحوص أو انتباهه بها ، غير مستنفذة جهده العقلي ، أو محددة بالسعة العقلية للمفحوص ، وهو ما يؤدي إلي حدوثها بطريقة متأنية ، و عادة ما تكون مجهزة مسبقا بالذاكرة طويلة المدى ، وتحدث حتى تكتمل (دون توقف - قذائفية) ،دون تعديل أو تغيير وقتي أو لحظي، وتحدث عند استثارتها بمثيرات مألوفة ، تعتبر ضمن المنظومة الكلية لأداء مثل هذه العمليات، وهو ما يعبر عن استفادتها من الخبرة والممارسة سواء الحياتية أو اليومية (منذ لحظة الولادة) أو العملية المقصودة (المحددة) . وهي صعبة القمع أو الكبت . و تفيد في اقتصاد أو اقتصار طاقة الفرد علي الاستجابة للمثيرات الجديدة، وتوجيه الطاقة العقلية لديه للحلول الجديدة والإبداعية. فهي غير مستنفذة للطاقة العقلية بما يتيح من استثمارها ، و تنتج عن عملية التعلم المتقن، وتتميز بالسرعة وندرة الأخطاء، وصعوبة التوصل لكيفية أدائها.

ويمكن تقديرها عن طريق حساب الأزمنة المستغرقة في الأداء علي المهام المعرفية المفترض تضمين تلك العمليات بها.

دراسات سابقة:

أولا : الدراسات التي هدفت استكشاف خصائص وأدوار نمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي . والتأكد من تميز كلا من النمطين أو تضمينهما في الأداء المعرفي ، والمتغيرات المرتبطة بها : وفي هذا الإطار:

أجري شنيذر وشيفرن (Schneider & Schiffman , 1977) ثلاثة تجارب بهدف الاستكشاف أو للتمييز بين خصائص مفهومي التجهيز المضبوط والآلي ، والمرتبطة بالحدود الانتباهية. مستخدمين أزمنة الرجوع والدقة كمقاييس للتقدير . وتم تطبيق أدوات الدراسة بشرطي التخطيط؛ المتنوع (VM) والمتناسق (CM) ،

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

والمفترض تمثيلهما لنمطي التجهيز المقترحين (المضبوط والآلي) علي عينة الدراسة (التي تكونت من أربعة (٤) مفحوصين) .

وكشفت نتائج التجربتين الأولى (١) والثانية (٢) عن :

تميز واضح في الأداء تحت شرطي التخطيط (المتنوع - والمتناسق) ، مما يدل علي استخدام نمطين مختلفين من آليات أو ميكانيزمات الاكتشاف هما : التقصي المضبوط ، والاكتشاف الآلي علي التوالي حيث :

□ تزداد أزمنة الرجوع زيادة كبيرة ومنتظمة بزيادة حمل الذاكرة (حجم مجموعة الذاكرة) ، أو الإطار الموضوع كدالة خطية ، تحت شرط التخطيط المتنوع (VM) .
مقترحة أن التقصي المضبوط يكون عملية مقارنة متسلسلة محددة ، وهو مالا يحدث تحت شرط التخطيط المتناسق (CM) ، حيث يحدث حمل الذاكرة أقل تأثيرا في الأداء (تأثيرات الحجم الموضوع) . كما كشفت النتائج أن الأداء خلال شرط التخطيط المتناسق (CM) كان أفضل أداء ومتفوق حتى عند مقارنته بأسهل شروط التخطيط المتنوع (VM) (فالأداء يكون من خلال أصعب شروط التخطيط المتناسق (CM) أفضل من الأداء خلال أسهل شروط التخطيط المتنوع (VM))

وكشفت نتائج التجربة الثالثة (٣) ، والمتضمنة ثلاثة تجاب فرعية (أ ، ب ، ج) عن أنه :

□ في حالة شرط التخطيط المتنوع (VM) ؛ ينخفض الأداء عندما يكون هدفي المحاولة :

(أ) في إطارين متتابعين أو متجاورين (تأثير Spacing 1)
(ب) أو مختلفين أو غير متماثلين (NI) (اختلاف الهدفين) (تأثير تشابه الأهداف) .

□ بينما في حالة شرط التخطيط المتناسق (CM) ؛ ينخفض الأداء عندما يكون هدفي المحاولة :

(أ) موضوعين في نفس الإطار .
(ب) أو متماثلين (II) (تشابه الهدفين) ، وهو ما يختلف عن انخفاض الأداء تحت شرط التخطيط المتنوع (VM) .

وتكشف هذه النتائج عن تدعيم النموذجين ؛ الكمي والكيفي في تمييز وتدعيم نمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي ، كل منهما بنفس كفاءة الآخر ، في تمييز النمطين .

و أتبع شيفرن وشنيذر (Schiffirin & Schneider , 1977) دراستهما بأربعة تجارب أخرى تهدف لاختبار وتوسيع فروضهما الموضوع عن خصائص التجهيز

المضبوط والآلي والفروق الكيفية بينهما ، وتطور الاكتشاف الآلي ، ودور (أو تأثير) التصنيف ، وتطور (أو تعلم) الانتباه الآلي وتأثيره ، وصولاً إلى صياغة نظرية عامة في تجهيز المعلومات . مستخدمين نفس إجراءات نموذجي التخطيط (المتناسق - والمتنوع) ، مع بعض الاختلافات في الإجراءات الفرعية ، والتي من شأنها تحقيق هدف كل تجربة .

وأكدت تجربتين ؛ الأولى (١) والثانية (٢) (والتي أجريتا علي أربعة (٤) من المفحوصين ؛ اثنين ٢ من كل نوع) عن : دلائل واضحة للفروق الكيفية بين عمليتي الاكتشاف الآلي (الممثلة للتجهيز الآلي) والتقصي المضبوط (الممثلة للتجهيز المضبوط) ، واعتماد آلية أو ميكانيزم البحث علي طبيعة شروط إجراءات التدريب (تناسق - أو تنوع التخطيط بين المثير - الاستجابة) وطبيعة (أو دور) الذاكرة طويلة المدى في التعلم المؤسس علي العملية الآلية .

حيث كشفت التجربة الأولى (١) ، والتي صممت لدراسة تطور التجهيز الآلي ؛ أنه حتى في التعلم الأصلي للاستجابة الآلية يمكن أن تأخذ آلاف المحاولات من الممارسة للتطور ، وذلك في حالة ما إذا كان هناك تصنيفات معروفة سابقاً ، وغير مميزة لمجموعتي ؛ الذاكرة والنسب ، ويكون إعادة التعلم بعد العكس (أو التحول) أبطئ حتى في حالة التطور .

وكشفت التجربة الثانية (٢) والتي هدفت اختبار تأثير عكس المجموعتين المتضمنتين تصنيفات معروفة جيداً أن إعادة التعلم بعد العكس (أو التحول) يمكن أن يتأخر جداً ، حتى عندما يتم تصنيف المجموعات ، ما دامت عملية الاكتشاف الآلي الأصلي تم تعلمها جيداً (بشكل جيد) .

وتضمنت التجربة الثالثة (٣) تجربتين فرعيتين (أ ، ب) وهدفت إلي اختبار أو دراسة تأكيد دور التصنيف في تطور الاكتشاف الآلي ، وعملية التقصي المضبوط . وتكونت عينة المفحوصين من أربع (٤) مفحوصين جدد (١ منهم من الذكور ، و ٣ منهم من الإناث) ، يمر كل منهم بأربعة وعشرون (٢٤) جلسة ، يستغرق كل منها ساعة واحدة ، لينتهي بها التجربة (٣ - أ) ، وتمثل نتائج الجلسات من الجلسة ٢٥ - ٢٨ التجربة (٣ - ب) ، والتي تناقش التغير خلال الجلسات التالية للتحول للتدريب علي إجراء التدريب المتناسق (CM) . وكشفت النتائج أنه : في ظل شرط التخطيط المتنوع (VM) فإن تعلم الفئة أو التصنيف لمجموعة الحروف المربكة بصرياً تأخذ مكانها بعد الخمسة والعشرون (٢٥) جلسة تدريب . حيث أنه عند هذه النقطة يكون التقصي المضبوط مازال مستخدماً ، لكن تتحول عملية المقارنة من المفردات الفردية إلي الفئات أو التصنيفات ككل (لذلك يهمل تأثير حجم مجموعة الذاكرة أو التنوع من ٢ ، ٤) . ويتحسن الأداء بطريقة جوهرية عندما يتحول التدريب لإجراءات التخطيط المتناسق (CM) ، كما يتم تعلم الاكتشاف الآلي . واقترحت النتائج أنه :

١- يتم تعلم كل من الفئات أو التصنيفات والاستجابات الآلية كتحددات كيفية

لمجموعة المفردات المربكة بصريا.

٢ - يؤدي التصنيف إلى التحسن في عملية التقصي المضبوط وإمكانية الاكتساب السريع للاكتشاف الآلي ، مع تحسن مصاحب في الأداء لكل من المثيرات التصنيفية وغير التصنيفية.

وهذه النتائج تؤكد علي دور التصنيف في التقصي المضبوط ، وتطور الآلية، كما تضمنت الإشارة إليه في التجريبتين السابقتين (١)، (٢) خاصة كل الاتجاهات المهمة التي تناولتها التجربة (٢).

وتزودنا (أو تدعم) مجموعة التجارب الثلاثة السابقة (١)، (٢)، (٣) بدلائل مقنعة عن وجود الفروق الكيفية المتعلقة (أو الخاصة) بالتقصي المضبوط والاكتشاف الآلي .

وصممت التجربة الرابعة (٤) ، والمتضمنة أربعة تجارب فرعية (أ ، ب ، ج ، د) بهدف دراسة أو اختبار قدرة المفحوصين علي تركيز الانتباه . مستخدمين أربعة (٤) من المفحوصين (الذين تم إجراء التجربة ٣ جزء ١ عليهم من دراسة سكيندر وشيفرن (١٩٧٧)) في مواجهة المشتقات عن طريق: (أ) المفردات أو الحروف العادية . (ب) الأهداف الحادثة في الموضع التي يتم تجاهلها (to - be - ignored Position) (ج) مفردات الموضع التي يتم تجاهلها ، والتي تم تدريب المفحوصين عليها سابقا لتكون مصاحبة لاستجابات الانتباه الآلي . حيث تم تقسيم الإطار في هذه الحالة إلي قسمين عن طريق قطر (تقسيم قطري) أحدهما يمثل موضع انتباه أو اهتمام المفحوص ، والآخر الموضع الذي يتم تجاهله . وكشفت النتائج أنه:

□ عادة ما يوجه التقصي المضبوط للمواضع التي يرغب المفحوصين في الميل إليها (أو العناية بها) ، لكن استجابات الانتباه الآلي هذه يمكنها أن تقهر أو تسحق نظام التجهيز المضبوط ، ويمكنها أن تسبب الانتباه لمواضع الأماكن التي يجب تجاهلها ، لذلك فاستجابات الانتباه الآلي لا يمكن تجاهلها ، وسوف تعوق وتعيد توجيه نمو أو تطور التجهيز المضبوط . وانتهيا إلي صياغة نظرية عامة في تجهيز المعلومات، تعتمد (أو بناء) علي نمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي.

وهدف هاشير و زاكس (Hasher & Zacks , 1979) التحقق من النزعة التطورية للعمليات المعرفية المضبوطة (المجهدة) والآلية، عبر المراحل العمرية المختلفة (من مرحلة رياض الأطفال إلي سنوات الكهولة) . وتأثير كل من : الحالة المزاجية أو النفسية (الاكتئاب) ، والممارسة علي هذه العمليات . ولتحقيق هذه الأهداف أجريا أربعة تجارب؛

تركز اهتمام التجريبتين (١)، (٢) علي دراسة التطور . حيث قارنا بالتجربة الأولى (١) : أربعة مجموعات من أطفال الرياض وتلاميذ الصفوف؛ الأول، والثاني، والثالث بالمدرسة الابتدائية الكاثوليكية، في أدائهم علي قائمة تقدير تكرار الحدوث

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

(Frequency of Occurance) "للصور المألوفة". وبلغت العينة الكلية ٤٠ من الأطفال والتلاميذ ، موزعين بالتساوي علي المجموعات الأربعة، ممثلين للجنسين بطريقة متكافئة، بمتوسط عمري قدره : ١١ و ٥ ، ٨ و ٦ ، ٧ و ٧ ، ٦ و ٨ علي الترتيب.

وكشفت نتائج تحليل التباين : ٢ (جنس) \times ٤ (صف) \times ٥ (تكرار حدوث) عن:

تأثير دال للتكرار ($P < .001$) فقط، بينما لا توجد فروق تطورية دالة إحصائية في أداء تكرار الحدوث بين الصفوف المختلفة (العمر) ، أو الجنس . في الوقت الذي تتطور فيه مهارات الذاكرة المجهددة مع العمر الأعلى للصفوف الدراسية.

وكشفت نتائج التجربة الثانية (٢) : والتي قارنا فيها بين مجموعتي : طلاب الجامعة (التي تتكون من ٤٠ طالب، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٤ سنة) والكبار من الكهلة (التي تتكون من ٤٠ منهم ، تراوحت أعمارهم ما بين ٥٦ - ٨٠ سنة ، بمتوسط عمري قدره ٦٧ و ٥ سنة) في أدائهم علي قائمة تكرار الحدوث " كلمات مألوفة" عن :

زيادة تقديرات الحدوث لكل منهما بزيادة التكرار ($P < .001$) ، ولم تكشف عن دلالة إحصائية للتعليمات الواضحة، إلا أنها كشفت عن وجود تفاعل دال بين العمر والتكرار.

وتركز اهتمام التجريبتين (٣) ، (٤) : حول دراسة تأثير الحالة المزاجية (الاكتئاب) حيث كشفت نتائج التجربة الثالثة (٣) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الكبار (التي تراوحت أعمارهم من ١٩ - ٤٠ سنة) من المكتئبين وغير المكتئبين، والذي بلغ عددهم الكلي ١٦ مفحوص، والمصنفين طبقاً لدرجاتهم علي اختبار الاكتئاب المستخدم (BDI) ، وذلك في اكتشاف تكرار الحدوث علي القائمة الاختبارية "صور شائعة أو مألوفة"، حيث كان أدائهما متماثلاً.

وتدعم نتائج التجربة الرابعة (٤) هذه النتائج . حيث أجريت علي (٢٠٥) من طلاب الجامعة، تم تصنيفهم إلي مجموعتين من: المكتئبين (٥١) وغير المكتئبين (٥١) طبقاً لاختبار الاكتئاب المستخدم (BDI) ، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في قدرتهم علي تعرف الكلمات القديمة ، في قائمة تكرار الحدوث "كلمات". بينما كشفت عن بعض الفروق الدالة النوعية لبعض الفئات كالأجراء تحت شرط الترابط أو ارتباط الكلمات، بالإضافة إلي دلالة التفاعل بين مجموعتي التجربة ونوعية الأخطاء، لصالح نوع الخطأ الناتج عن ارتباط أو ترابط الكلمات، والتي كانت أفضل في حالة مجموعة غير المكتئبين . بينما لم يختلف نوعي الأخطاء الناتجة الأخرى " السجع، الكلمات المتعادلة" . بينما كشفت عن وجود فروق بين المجموعتين في "التسميع الذاتي"، ولم تكن الفروق خاصة، وهي ما كشفت عنه نتائج التجربة الثالثة (٣) .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

وكشفت نتائج الدراسة عن صحة الفروض النظرية المفترضة حيث كشفت عن:

□ عدم اختلاف نتائج أداء تكرار الحدوث للمراحل العمرية المختلفة (رياض الأطفال - طلاب الجامعة - الكهولة) ، ولم تستفيد المهام من التدريب (الممارسة) إلا بشكل ضعيف . ولا توجد فروق بين مجموعتي الكبار ، ومجموعتي؛ المكتئبين وغير المكتئبين، وذلك في الأداء علي مهمة تكرار الحدوث.

وهدف مك إيفوي (McEvoy , 1988) دراسة أدوار كل من ؛النشاط الآلي والعمليات الإستراتيجية، أثناء أداء المفحوصين علي مهمة "تسمية الصورة"، مستخدمين أجهزة حديثة لمراقبة وتسجيل أزمنة كمون الاستجابة (كالتاكتسكوب ، والميكروفون ، والفيديو) . وطبقت الدراسة علي ٤٨ طالب من طلاب الجامعة المتطوعين ، والذين يدرسون مقرر " مقدمة في علم النفس " . وكشفت الدراسة عن :

تضمن كل من العمليات الإستراتيجية الاختيارية أو غير الإلزامية (Optional Strategic) ، وكذلك الآلية في تسمية الصورة . حيث:

□ يستهل أو يبدأ النشاط السجعي (التشابه الصوتي و الاختلاف في المعني (الاختلاف الدلالي))الذي يمثل العملية الآلية ، بعملية موجهة أو مضبوطة.

□ ويحدث النشاط الآلي ، حتى عندما تستخدم العينة إستراتيجية المقارنة (والتي هي واحدة من تفسيري الباحثة لعملية كبح أو إعاقة (Inhibition) الأداء في إطار تصور الدراسة أو النموذج المتبني) .

وهو ما يدعم أن تفاعل العمليات الآلية والإستراتيجية هي ناتج لكل من التأثيرات الميسرة أو المحبطة للأداء .

وهدف سترايير وكرامير (Strayer & Kramer , 1990) بحث دور المتطلبات أو المصادر الانتباهية للتجهيز المضبوط والآلي ، أثناء الأداء علي المهام المزدوجة (Dual Task) . واستخدمت مهمة البحث في الذاكرة ، لسترنبرج (١٩٦٦) من خلال نموذجي ؛ التخطيط المتناسق (CM) ، والتخطيط المتنوع (VM) ، منفصلين مرة ، ومجتمعين مرة أخرى . ومهمة التعرف في الذاكرة السريعة (Recognition Running Memory Task -) . مستخدمين اتجاهات وطرق بحثية مختلفة . وطبقت علي عينة الدراسة التي تتكون من خمسة (٥) طلاب (٣ من الطلاب ، و ٢ من الطالبات) ، ملتحقين بجامعة إينوي (Illinois) ، تراوحت أعمارهم بين ٢٠ - ٢٧ سنة ، بمتوسط عمري ٢٣ سنة .

وأعطيت تعليمات للمفحوصين بتعظيم أدائهم علي كل من المهام أو للتأكيد علي الاهتمام أو تساوي الأداء بين المهام . وكشفت النتائج عن :

□ تأثيرات هائلة وكبيرة ؛لأسبقية التجهيز لكلا المهمتين ، ولحمل الذاكرة علي الأداء عندما يزدوج نموذج التخطيط المتنوع لمهمة سترنبرج ، مع مهمة الذاكرة

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

السريعة (Running – Memory) . وقد انخفض الأداء تحت هذه الشروط مصاحبا لتناوبات مدي أو سعة مكونات إمكانية المخ (P300) المرتبطة بالأحداث (The Event – Related Brain Potential) ، واحتمال انعكاس توزيع الانتباه بين المهام .

□ كما كشفت أن الأداء في شرط أو نموذج التخطيط المتناسق لمهمة سترنبرج كان نسبيا غير فعال عن طريق حمل الذاكرة أو متطلبات المهمة المزدوجة ، أكثر من P300 s الذي يكون غير حساس لمعالجات حمل الذاكرة وأسبقية التجهيز في المهام ، وتستنتج في شرط أو نموذج التخطيط المتناسق . وهذا P300 s يظهر ليعكس إلزام توزيع الانتباه للمهمة المرتبطة بالأحداث أثناء التجهيز الآلي . (Task – Relevant Events During Automatic Processing)

ودرس تزيلجوف وآخرون (Tzelgov et. Al. , 1992) خصائص التجهيز المقصود (Intentional) والآلي للمعلومات العددية ، من خلال ثلاثة تجارب ؛ هدفت التجربتين الأولى (١) والثانية (٢) إلى اختبار صحة وتأکید الافتراض الخاص بتأثير متغيرات الحجم . وتكونت عينة كل من التجربتين من ١٢ طالب جامعي ، عرضت عليهم مثيرات معرفية عددية (أزواج عددية) علي شاشة عرض كمبيوتر ، يسجل الأداء عليها بطريقة آلية (فورية) ، حيث يقرر المفحوص تطابق حجم الأعداد ، بأنماط معاييرها المختلفة . حيث تنوعت الإجراءات لتحقيق الفروض الموضوع ، باستخدام معيارين مختلفين للمهمتين بالتجربة الثانية (٢) .

وكشفت نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات أزمنة الرجوع للمفحوصين بكل من التجربتين عن: تأثير تطابق الحجم لكل من الأحكام الفيزيقية (الشكلية) والعددية ، وأن تأثير المسافة العددية محدد في الأحكام العددية ، بينما لم يتضح تأثيره في الأحكام الفيزيقية .

وهو ما يؤكد آلية هذا النشاط عن طريق استقلاليته الذاتية (Autonomous) علي هذا النوع من المعلومات أو المهام العددية ، حيث ينشط أو يظهر دون قصد المفحوص أو تعمله ، كما يمكن تجاهل نتائجه .

وهدف التجربة الثالثة (٣) إلى تأكيد وتعميق صحة الافتراضات ، بعد إضافة تعديلات تؤدي إلي المزيد من تعقد أو تركيب المثيرات العددية المكونة للمهام المعرفية المستخدمة .

وتكونت العينة من ٤٨ طالب جامعي ، ممن لم يشاركوا في التجربتين السابقتين . وتم توظيف إجراءات التجربتين السابقتين لتحقيق الأهداف عن طريق عرض الأزواج بطريقة متطابقة Congruent (رقم صغير في العدد وصغير في الشكل) وبطريقة غير متطابقة Incongruent (رقم كبير في العدد وصغير في الشكل) ، خلال أنبوبة كاثود للعرض .

وكشفت نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات أزمنة الرجوع للمفحوصين عن:

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

تأثيرات ناتجة عن المسافة العددية وتطابق المعنى علي تطابق الحجم للمقارنات العددية، بينما لم تتضح هذه التأثيرات للمقارنات الفيزيائية (الشكلية) .

ومن ثم ؛ يمكن تلخيص ما كشفت عنه التجارب الثلاثة في النتائج الأساسية التالية:

أولاً: وجود تأثير لتطابق الحجم ، والمسافة العددية ، والتطابق الدلالي للأحكام العددية في نموذج مقارنة الزوج العددي (انظر التجربة الثالثة ٣) بالإضافة إلي تفاعل تأثيري ؛ تطابق الحجم والمسافة العددية ، وذلك في حالة المقارنة بنموذج زوج الأرقام، وأيضاً المقارنة بالرقم (٥) كمعيار داخلي بالذاكرة (انظر التجريبتين (١) ، (٢)) .

ثانياً: لأنه فقط يمكن الحصول علي تأثير تطابق الحجم للأحكام الفيزيائية في التجارب الثلاثة . ويكون التأثير أصغر في حالة الأزواج أحادية الجانب Unilateral عن الأزواج ثنائية الجانب Bilateral ، وتلك الأزواج المحتوية علي الرقم (٥) .

ويبدو أن هذه النتائج تؤكد علي شيئين هما:

□ الأول : أن تأثير تطابق الحجم فقط في جزء نتيجة لعلاقات الحجم بين الرقمين المقارنين للبعدين ، والذي يكون محدداً أساساً عن طريق تتاسق البعد الداخلي لكل رقم (Interdimensional) ، وهو ما يتمشى مع مبدأ أو مسلمة التشفير المستقل . Independent Encoding .

□ الثاني : أن يحكم التجهيز المستقل Autonomous Processing للحجم العددي أو يسيطر عن طريق التنشيط العام و المعلومات المقسمة Dichotomous Information ، والتي تختلف بدورها عن نشاط المعلومات العددية في المقارنات العددية المقصودة .

وتتفق هذه النتائج مع الفكرة التي تطرح بأن يكون التجهيز المقصود The Intentional Processing مؤسس بدرجة رئيسية علي الحساب Algorithm based بينما يكون التجهيز الاستقلالي Autonomous Processing مؤسس بدرجة كبيرة رئيسية علي الذاكرة Memory based .

تعقيب:

يتضح من الدراسات السابقة تميز نمطي التجهيز الآلي والمضبوط كل بخصائصه الكيفية والكمية المميزة، وتأثرهما بالعديد من المتغيرات الهامة؛ كالانتباه ، ودور الممارسة وحجم وكم المثيرات المعروضة، كما يتضح أيضاً استخدامهما لمهام معرفية متنوعة لتقدير فعالية نمطي التجهيز .

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين فعالية عمليات نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي والتخلف العقلي. وهي دراسات هدفت إلي فهم طبيعة العمليات المعرفية وفعاليتها ومدى اكتسابها لدي المتخلفين عقلياً بمقارنتهم بالعاديين، حيث:

قام إيليس وآخرون (Ellis et. Al. , 1989 - A) بتقييم التجهيز المجهد والآلي

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

عند المتخلفين عقليا بمقارنتهم بطلاب الجامعة ، مستخدمين اختبار "تداخل الكلمة - اللون" المعدل لستروب (Modified Stroop Color - Word Interference Test) ، وذلك من خلال إجراء ثلاثة تجارب مقارنة؛

تناولت التجربة الأولى (١) : مقارنة أداء عينة المتخلفين عقليا (عدهم ٤٧ فردا ، بمتوسط عمري ١٧ و ١٨ سنة ، ومتوسط IQ = ٩ و ٦٢) بطلاب الجامعة (عدهم ٢٩ طالب) علي اختبار "ستروب" الموضوع أو المصمم للعرض باستخدام الكمبيوتر.

□ وكشفت النتائج عن: فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في أزمنة الأداء لصالح المتخلفين عقليا ، أي أن طلاب الجامعة هم الأسرع في أدائهم علي الاختبار المستخدم.

□ ولم تكشف النتائج عن علاقة بين IQ وتأثير "ستروب" داخل مجموعة المتخلفين عقليا ، وتم تفسيرها بنسبها أو عزوها إلي المدى المحدد أو المقيد لذكائهم.

□ وتكشف النتائج بالتالي عن تأثير كبير لتداخل "ستروب" عند المتخلفين عقليا ، وهو ما ينسب إلي فشل التجهيز المضبوط (المجهد) ، المتطلب لخفض استجابة القراءة الآلية لهذه العينة . وفسرت بكونها تمتلك أدنى سعة انتباهية لاستجابة القراءة.

وتناولت تجربتين الثانية (٢) والثالثة (٣) تقييم معدل تطور الآلية للمتخلفين عقليا (والذي بلغ عدهم بالتجربة الثانية ١٥ بمتوسط عمري قدره ٧ و ٢٧ سنة ، ومتوسط IQ = ٤ و ٦٤ وبالتجربة الثالثة ٢٠ ، بمتوسط عمري قدره ٣ و ٢١ سنة ، ومتوسط IQ = ٨ و ٥٢ سنة) وطلاب الجامعة (والذي بلغ عدهم بالتجربة الثانية ، بمتوسط عمري قدره ٤ و ٢٥ سنة ، وبالتجربة الثالثة ٢٠ ، بمتوسط عمري قدره ٢ و ٢٣ سنة) ، ممن لم يشتركوا بتجارب سابقة. مستخدمين مهمة "ستروب" (بافتراض أنها تضرب مثلا لاكتساب الاستجابة الآلية) ، وعن طريق القياس القبلي والبعدي للتدريب الموسع (أربعة جلسات يوميا لخمس أيام) ، وبنفس إجراءات التجربة الأولى (١) بالإضافة لتسجيل الأخطاء ، كشفت نتائج تحليل التباين عن:

□ تأثيرات دالة إحصائية؛ للمجموعة IQ ، واليوم ، والفاعل بين المجموعة IQ × اليوم . وأوضحت أن التفاعل كان للتحسن الكبير الناتج عن التدريب لمجموعة المتخلفين ، حيث الفرق الدال بين اليوم الأول وغيره من أيام التدريب . ويروا أن التغير في تداخل "ستروب" بعد التدريب يعود أو هو انعكاس للآلية في خمد أو كبح استجابة القراءة.

□ كما كشفت النتائج أن الآلية في خفض الاستجابة كانت بنفس المعدل لكلا من المتخلفين عقليا وطلاب الجامعة ، إلا أنها كانت علي نحو أبعد كثيرا وأكثر كبحا وخمدا وتأثيرا في أداء المتخلفين عقليا . ووصف هذا الإصرار علي الاستجابة

الآلية بأنه قصور ذاتي معرفي Cognitive Inertia وهو ما يشبه ظاهرة الصلابة المعرفية Cognitive Rigidity كما يعرفها كوينن Kounin (١٩٤٨).

وهدف إيليس وآخرون (Ellis et. Al. , 1989 – B) التحقق من عدم تطور ذاكرة المواضيع المكانية بتطور العمر الزمني ، والذكاء ، وهو ما يعكس كونها عملية آلية . ولذلك أجروا تجربتين؛

تناولت التجربة الأولى (١) : مقارنة تلاميذ الصف الثاني والسادس بمرحلة التعليم الأساسي، وطلاب الجامعة، والمتخلفين عقليا تخلفا معتدلا (بمتوسط $IQ = 90$ و 62) ، في أداء ذاكرتهم للمواضيع المكانية (علي مهمة مكونة من ١٠٠ صورة يضمها كتيب خاص استخدمها إيليس وآخرون (١٩٨٧) . بلغ عندهم ٢٨ مفحوصا من الجنسين ، موزعين (مقسمين) علي الأربعة مجموعات وكشفت النتائج عن:

□ عدم وجود فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواضيع المكانية راجعة للعمر الزمني، أو IQ ، أو للتعليمات (مقصودة – أو عرضية) ، حيث كشفت أن أداء كل من الأطفال الصغار ومجموعة ذوي التخلف العقلي المعتدل علي المواضيع المكانية كانت جيدة ، كأداء طلاب الجامعة عليها، باستثناء بعض حالات التخلف العقلي وليس كلهم ، علي عكس أدائهم في التجهيز المجهد – كما يعكسه الاستدعاء الحر الذي أصابه العجز أو القصور لفئة المتخلفين عقليا .

□ أن أداء مجموعة متلازمة "داوون" كمجموعة أقل دقة في ذاكرة المواضيع المكانية عن طلاب الجامعة ، إلا أن العديد منهم كان أدائهم دقيق ، وهو ما كشفت عنه التجربة الثانية (٢) والتي تكونت عينتها من ٤٤ من المصابين بمتلازمة "داوون" (بمتوسط عمري قدره ٨ و ٢٦ ، ومتوسط $IQ = ٧٠$ و ٤٦) ، و ٣٦ من طلاب الجامعة.

وهو ما أكدته نتائج الاكتشافات المبكرة لايليس وآخرون (١٩٨٧) من عدم ارتباط ذاكرة المواضيع المكانية بالتطور العمري أو الذكاء IQ ، ونوع التعليمات (مقصودة – أو عرضية) باستثناء أداء متلازمة "داوون" بمقارنتها بطلاب الجامعة.

ودرس ديولاني وآخرون (Dulaney et. Al. , 1996) العمليات المجهدة والآلية لدي مجموعتين من المصابين بالتخلف العقلي الغير نوعي Non Specific (ن = ٢٢ شخص) ، والمصابين بمتلازمة "داوون" Down Syndrome (ن = ٢٤ شخص) ، ومقارنتهم بالمتبرعين من عامة المجتمع نفسه Community Volunteers (ن = ١٢ شخص) . وروعي تجانس المجموعات في العمر ، والفروق الفردية في الذكاء . حيث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية ٣٥ ، ١٦ و ٣٣ ، ٣٥ سنة علي الترتيب. وبلغت متوسط ذكاء مجموعتي التخلف ٢ و ٤٩ ، ١ و ٤٤ علي الترتيب.

مستخدمين اختبار تذكر المواضيع المكانية (Location Memory Test) ، مفترضين أنها تعكس فعالية هذه العمليات موضع الدراسة. وأجريت الدراسة من خلال

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المصبوطة والآلية)

جلسات تدريبية و اختبارية في يومين متتابعين (عرضين تدريبيين ، و ٢٥ عرضا
اختباريا تعرض بصورة عشوائية). وكشفت النتائج أنه:

□ يتذكر الأشخاص المتبرعين العاديين بدون التخلف العقلي المواضيع المكانية
أفضل من هؤلاء المصابين بالتخلف العقلي غير النوعي، أو المصابين بمتلازمة
"داون"، وذلك في كلا من يومي الاختبارات ؛ اليوم الأول والثاني علي التوالي.

□ كانت مدي الفروق بين المجموعات أكبر في اليوم الأول للاختبارات عن اليوم
الثاني بدلالة معنوية وصلت قيمتها ٠.٥ و .

□ بينما لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواضيع المكانية بين
المجموعتين المصابتين بالتخلف العقلي غير النوعي ، والمصابين بمتلازمة
"داون"، إلا أن أدائهم العام أسوء من مجموعة غير المصابين بالتخلف العقلي
(المجموعة الضابطة من العاديين).

□ وينتهوا إلي استنتاج أن هذه الاختلافات الملاحظة في ذاكرة المواضيع المكانية
للأشخاص المصابين بالتخلف العقلي المعتدل Moderate كان راجعا إلي الفروق في
مستوي الضعف العقلي Intellectual Impairment أكثر من كونها راجعة إلي
الاختلافات في أعمارهم أو أسباب أمراضهم (Etiology).

واختبر ميريل وآخرون (Merrill, et. Al., 1996) اكتساب التجهيز الآلي
للطلاب المتخلفين عقليا وطلاب الجامعة ، وذلك من خلال إجراء تجربتين ؛ هدفت
التجربة الأولى (١) : تقييم تأثير الممارسة في تحقيق اكتساب التجهيز الآلي ، من
خلال مهمة اكتشاف الفئة (Category Detection Task) ، مستخدمين أداة عرض
الشرائح المكافئة لعدسات التاكستسكوب Tachistoscopic وساعة إيقاف لتقدير الزمن
بالملي / ثانية، وعلي المفحوص الاستجابة اللفظية.

وتكونت العينة من ٢٤ طالبا من طلاب جامعة Alabama (بمتوسط عمري ٢٠
١٨ سنة وانحراف معياري = ٤) ، و ١٢ من كبار المتخلفين عقليا بالمدرسة الثانوية
(بمتوسط عمري ٤ و ١٧ سنة ، وانحراف معياري ٥ و ١ ، ومتوسط IQ = ٢٠ و ٦٣
بانحراف معياري = ٨ و ٦) . تم اختيارهم بطريقة فردية ، خلال أربعة (٤)
جلسات، موزعة علي أربعة (٤) أيام متتابة ، تستغرق الجلسة الواحدة ٤٥ دقيقة
تقريبا . يستقبل المفحوص خلالها ٢٨٨ محاولة ، ليبلغ العدد الكلي للمحاولات ٢٣٠٤ ،
تقسم الجلسة إلي قسمين ، يتضمن كل منهما ١٤٤ محاولة ، يستريح خلالها المفحوص
بشكل دائم.

وكشفت تحليل التباين لأزمة الاستجابات الصحيحة للمفحوصين؛ الإيجابية
("نعم" أو السلبية "بلا") عن:

□ تأثيرات رئيسية دالة ، للمجموعة Group (متخلفين عقليا - طلاب جامعة ؛ بما
يتعرضون له من مثيرات مرتفعة ومنخفضي المألوفية) ، وللأقسام جلسات التدريب

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

أو المحاولة Trial Block (من قسم (١) إلى ثمانية أقسام (٨)) ، وللحجم الموضوع Set Size (صورتين - ثلاثة - أربعة صور) بدرجة مرتفعة $P < .001$.

□ حيث انخفضت أزمدة استجابات المفحوصين من طلاب الجامعة للمثيرات ذات المألوفية؛ المرتفعة والمنخفضة ، عن الطلاب المتخلفين عقليا ، بدلالة $P < .001$. كما انخفضت أزمدة الاستجابات من القسم الأول (١) من التدريب إلى القسم الخامس (٥) منه، كما انخفضت الأزمدة خلال ، حجم الأربع (٤) صور الموضوع علي الشريحة ، و الثلاثة صور ، والصورتين .

□ بالإضافة إلى تفاعلات ثنائية وثلاثية دالة للمتغيرات السابقة.

□ وهي ما كشفت عنه تحليل بيانات قيم الميل لأزمدة استجابات المفحوصين .

كما كشفت عن تأثير دال للحجم الموضوع لكل المجموعات التجريبية ، والتي تقل أو تتناقص ، وفي نهاية التجربة تختفي بالممارسة .

وهي ما كشفت عنه نتائج التجربة الثانية (٢) : والتي هدفت إلى إمكانية تعميم نتائج التجربة الأولى (١) حيث كشفت عن نفس نتائجها الجوهرية . مستخدمين مهمة الاكتشاف والتقصي البسيط Simple Search & Detection Task والمتضمنة مثيرات لأشكال غير عادية Anamalous Shapes ، تمثل مثيرات غير مألفة . Unfamiliar. لجميع المفحوصين عند بداية التجربة .

مطبقين المهمة المعرفية علي عشرة (١٠) كبار من المتخلفين عقليا بالمدرسة الثانوية (بمتوسط عمري ٧ و ١٧ سنة بانحراف معياري ٦ و ١ ، ومتوسط $IQ = ٧$ و ٦٤ بانحراف معياري $= ٧$ و ٦) ، وعشرة (١٠) من طلاب الجامعة (بمتوسط عمري ٥ و ١٨ سنة وانحراف معياري ٦ و .) ، مستخدمين كمبيوتر ماكينتوش Macintosh لعرض مثيرات المهمة ، وتسجيل الأزمدة بطريقة فورية .

وتمت نفس إجراءات التجربة الأولى (١) ، حيث تم اختبار العينة بطريقة فردية ، خلال أربعة (٤) جلسات ، موزعة علي أربعة (٤) أيام متتابة ، تستغرق الجلسة الواحدة ٤٥ دقيقة تقريبا ، يستقبل المفحوص خلالها ٢٨٨ محاولة ، بعدد كلي ٢٣٠٤ محاولة .

مع ملاحظة أنه: تم استبعاد التحليلات الإحصائية للأخطاء ، حيث بلغت في مجملها أقل من ٤ % بالتجربة الأولى ، و ٣ % للتجربة الثانية ، وهذا ما جعل تحليل البيانات يقتصر علي أزمدة الاستجابات فقط .

ودلت هذه النتائج عن: اكتساب التجهيز الآلي لعينات الدراسة من المتخلفين عقليا وطلاب الجامعة ، إلا أن ذلك يتحقق لطلاب الجامعة بأقل قدر من الممارسة ، كما تدل علي تطور المهارات المعرفية للأشخاص المتخلفين عقليا ، والتي تعكس التجهيز الآلي.

تعقيب:

يتضح من دراسات ؛ إليس وآخرون (Ellis, et. al. , 1989 – A , 1989 – B) ودالني وآخرون (Dulaney et. al. , 1996) وميريل وآخرون (Merrill , et. al. , 1996) للفروق بين طلاب الجامعة من العاديين والمتخلفين عقليا ، تخلفا غير نوعي ، أو المصابين بمتلازمة " داوون " ، من الأعمار الزمنية المتقاربة ، والتي استخدموا بها من المهام المعرفية ، اختبار تداخل " الكلمة – اللون " المعدل لستروب ، واختبار تذكر المواضع المكانية ، ومهمة اكتشاف الفئة ، والاكتشاف البسيط :

□ وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في أزمنة الأداء لصالح المتخلفين عقليا ، أي أن طلاب الجامعة هم الأسرع علي الاختبار .

□ عدم وجود فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواضع المكانية ، والممثلة للتجهيز الآلي بالنسبة إلي IQ ، علي عكس أدائهم في التجهيز المجهد.

□ يتذكر العاديون المواضع المكانية بصورة أفضل من المصابين بالتخلف العقلي ؛ غير النوعي ، ومتلازمة " داوون " ، والتي كانت الأسوء في الأداء ، إلا أنها لم تكن دالة بمقارنتها بالتخلف العقلي غير النوعي.

كما كشفت نتائج دراسات معدل تطور أو اكتساب الآلية لدي طلاب الجامعة والمتخلفين عقليا ، من خلال الممارسة أو التدريب الموسع عن:

□ تحسن كبير ناتج عن التدريب لمجموعة المتخلفين عقليا وطلاب الجامعة ، كما كشفت عنها دراسة إليس وآخرون (Ellis, et. al. , 1989 – A) ، حيث الفرق بين اليوم الأول وغيره من أيام التدريب كبير.

□ مدي الفروق بين المجموعات في التعلم أكبر من الفرق بينهم في اليوم الثاني بدلالة ٥٠ و ، كما كشفت عنه دراسة دالني وآخرون (Dulaney et. al. , 1996) .

□ انخفضت أزمنة الاستجابة من قسم التدريب (١) إلي قسم التدريب (٥) ، كما كشفت ميريل وآخرون (Merrill , et. al. , 1996) خلال أربعة جلسات علي أربعة أيام ، تستغرق كل جلسة ٤٥ دقيقة ، تنقسم كل جلسة إلي قسمين ، وتتضمن ٢٨٨ محاولة ، ليبلغ العدد الكلي ٢٣٠٤ محاولة كلية .

ويتضح أيضا ، عدم الاهتمام بتناول أي من هذه الدراسات فعالية عمليات نمطي التجهيز أو اكتساب التجهيز الآلي لدي فئة المتفوقين عقليا بالدراسة ، كما لم تتناول دراسة الأزمنة الحركية ، وإلي أي نمط من العمليات يمكن أن تتسبب هذه الأزمنة ، وتظهر أهمية دراستها بالبيئة العربية.

فروض الدراسة:

- بناء على ما تقدم؛ من إطار نظري ودراسات سابقة ، يفترض الباحث:
- ١ - عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز الآلي ، بين عينات الدراسة المختلفة، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
 - ٢ - وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز المضبوط ، بين عينات الدراسة المختلفة، لصالح المتفوقين عقليا ، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
 - ٣ - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية ، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز الآلي.
 - ٤ - وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز المضبوط ، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى.
 - ٥ - وجود فروق دالة إحصائية في معدل اكتساب التجهيز الآلي لعينات الدراسة المختلفة، لصالح المتفوقين عقليا ، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
 - ٦ - وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة ، في معدل اكتساب التجهيز الآلي ، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى.

إجراءات الدراسة:

وللتحقق من هذه الافتراضات كان يجب:

أولا: اختيار العينة:

ولاختيار عينة المتفوقين عقليا والعاديين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بحلقتهما؛ الأولى (مقتصرا على الصف الرابع الابتدائي) ، والثانية (مقتصرا على الصف الثاني الإعدادي) ، طبق الباحث الحالي اختبارات:

أ - تورانس للتفكير الابتكاري (صورة الأشكال) (عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٣)

ب - اختبار " أوتيس - لينون " للذكاء (من ١١ - ١٦ عاما) (صلاح مراد ومحمد عبد الغفار ، ١٩٨٦)

ج - جمع درجات اختبارات تحصيلهم الدراسي بالصفوف السابقة.

د - بالإضافة إلي آراء ثلاثة علي الأقل من معلمهم بالمواد الأساسية، ليختاروا من بين

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

ما قام الباحث باختيارهم بناء علي نتائج الاختبارات السابقة.

وتم ذلك من خلال أربعة مدارس بمرحلة التعليم الأساسي، وهي؛ مدرسة " صلاح سالم الابتدائية " ، ومدرستي ؛ أجا الإعدادية للبنين " و " مدرسة أجا الإعدادية للبنات " بالإضافة إلي " مدرسة التربية الفكرية " بمدينة " أجا " ، والتابعين لإدارة أجا التعليمية ، بوزارة التربية والتعليم بالدقهلية.

وننتج عن هذه الخطوة:

تحديد المتفوقين طبقا لوقوعهم بالإرباعي الأعلى من درجات كل من الاختبارات الثلاثة الأولى علي حده. ثم إجماع ثلاثة من المدرسين علي الأقل بأنهم هم أفضل التلاميذ تفوقا.

بعدها يتم اختيار العاديين من العينة الكلية باستثناء المتفوقين منهم

وفضل الباحث ألا يعيد تقييم تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، متصورا أن ذلك يتوافق أو يتلاءم مع ما توصي به الدراسات السابقة في هذا المجال، وهي أن تحتوي علي أكبر مدي من درجات التخلف العقلي، مستثيا التلاميذ ذوي الإعاقات الحركية.

ويوضح الجدول التالي توصيف عينة الدراسة:

جدول (١) يوضح توصيف عينة الدراسة

تلاميذ مدارس التربية الفكرية		مرحلة التعليم الأساسي					
		تلاميذ الحلقة الثانية (بالصف الثاني الإعدادي)			تلاميذ الحلقة الأولى (بالصف الرابع الابتدائي)		
المستوي الثاني	المستوي الأول	المجموع	العاديين	المتفوقين	المجموع	العاديين	المتفوقين
(٧,٢,١)	(١٠,٨,٦)	٣٨	٢٠	١٨	٢٠	١١	٩
٢٠	٢١	٢٥	١٥	١٠	٣٥	١٩	١٦
١٢	٦	٦٣	٣٥	٢٨	٥٨	٣٠	٢٨
٣٣	٢٧						

ثانيا: إعداد الأدوات والإجراءات المستخدمة:

وجد الباحث الحالي بالإطلاع علي التقارير الخاصة بالأدوات والاختبارات أو المهام المعرفية المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، أن:

استخدام شيفرن وسكنيدر (١٩٧٧) لمهمة التقصي ، كان بهدف التحقق من بعض الفروض الخاصة باقتراح نظرية العمليتين ، وأن استخدامها رغم انتشارها ، قد لا

يتناسب مع الأهداف الموضوعية.

وتصور الباحث الحالي أن مهمة التحقق من الحرف "الأكثر / الأقل" تكرارا والتي قام بتطويرها أو اقتراحها هي ما يمكن أن تعكس فعالية نمطي العمليات المعرفية؛ المضبوطة (الحرف الأقل تكرارا)، والتي تعتمد على عمليات العد الحسابي والمقارنة، وذلك بعد مراجعة ما اقترحه لوجان (١٩٨٨) والاطلاع على مهمة لوجان وكلاب (١٩٩١) ، والآلية (الحرف الأكثر تكرارا) حيث يستثيرها " الحدوث المتكرر " كما جاء بالترات السيكلوجي، بعد مراجعة ما قدمه هاشير و زاكس (Hasher & Zacks , 1979) وميريل وآخرون (Merrill, et. Al., 1996).

قياس فعالية عمليات التجهيز الآلي؛

قام الباحث الحالي بإعداد مهمة أطلق عليها " مهمة التحقق من أكثر الحروف تكرارا "، بناء على فكرة " الحدوث المتكرر " وذلك عن طريق:

استخدام الحروف العربية الهجائية والتي تم عرضها في ثلاثة مجموعات متتابعة، يستغرق كل منها ٢ ث ، وتتضمن كل مجموعة ثلاثة حروف ، يتكرر حرف منها في كل مجموعة ، ودور المفحوص اكتشاف هذا الحرف أو التحقق منه، والإجابة بالإيجاب (نعم) ، أو الرفض (لا) في حالة عرض حرف مختلف عنه في نهاية عرض المجموعات الثلاثة ؛ وروعي أن تكون:

□ المفردات أو الحروف الهادفة (التي يجب التحقق منها) في الآلية متميزة تماما أو مختلفة (بصورة شكلية أو سمعية) عن المفردات أو الحروف المعروضة بكل مجموعة (أو بكل إطار) حتى يسهل الحكم عليها من فئة لأخرى كأن تكون : أ - متميزة في حجمها ب - أو في جرسها الصوتي. وذلك في حالة ما إذا كانت الإجابة خاطئة " بلا "، بينما تكون المفردات أو الحروف الهادفة هي نفس الحروف الأكثر تكرارا والتي يشترط فيها أن تكون متميزة تماما في الحجم أو الشكل والجرس الصوتي، وذلك في حالة ما إذا كانت الإجابة صحيحة " بنعم " كأن تختار حرف " ط " أو " ص " لتمييزها في الحجم ، إلي جوار وضع مفردات مثل " ذ " مثلا في نفس مجموعة الحروف أو الإطار، ثم اختيار المفردة من نوع الحروف المتميزة السابقة مثل " ط " وهكذا.

□ اختيار المثيرات أو الأهداف من ضمن عدد محدد من الحروف هي (ط ، ي ، هـ ، ف ، ص) لا تتعدها، على عكس التجهيز المضبوط. ويتصور الباحث الحالي أن هذا التحديد لعدد حروف الأهداف يؤدي إلي زيادة أو قرب توقع المفحوص ، والذي يؤدي به إلي استثارة آلية عملياته المعرفية (أو تجهيزه للمعلومات).

□ أن يكون من ضمن اختيارات المفردات أو الحروف الهادفة من الحروف غير المتواجدة بالمجموعات الثلاثة المعروضة، ومن ثم تسهل الإجابة بالنفي (لا).

قياس فعالية عمليات التجهيز المضبوط؛

بعد قراءات الباحث الحالي لخصائص عمليات الضبط المعرفي، حاول أن يستحدث مهمة تتضمن أو تحتوي علي أكثر من خاصية من خصائص عمليات التجهيز المضبوط في إطار النظريات الحديثة ، دون أن يهمل التنوع الحادث من محاولة لأخرى ، طبقا لما تتناوله المهمة المطورة والتي تعتمد علي الجهد العقلي (أو الحساب العقلي) حيث المقارنات بكل محاولة بشكل جديد متنوع .وبذلك تتضمن التخطيط المتنوع (VM) أو مضمونه كما طرحه شيفرن وشنيدر (١٩٧٧) ، وتتضمن العمليات الحسابية كما تضمنها مفهوم " لوجان " للضبط المعرفي (١٩٨٨) و مهام لوجان وكلاب (١٩٩١).

اقترح مهمة " التحقق من الحرف الأقل تكرارا " وهي مهمة تقابل مهمة "الحديث المتكرر " لتقدير فعالية عمليات التجهيز المضبوط، والتي تعتمد علي العدد الحسابي . وفيها يقرر المفحوص أقل الحروف العربية تكرارا خلال الثلاثة مجموعات المعروضة وكان من الضروري تضمينها شكل من أشكال التخطيط المتنوع، والذي يتميز بدرجة من الصعوبة ، تحتاج جهد معرفي ، ولتحقيق ذلك روعي:

□ أن تتشابه المفردات أو الحروف الهادفة مع مفردات مجموعات الحروف الثلاثة المعروضة بكل محاولة، وذلك في حجم الحروف أو في جرسها الصوتي؛ فمثلا يتم اختيار جميع مفردات المحاولة الواحدة من فئة الحروف (هـ ، د ، ر ، و) أو من فئة الحروف (ط ، ك ، ل ، ح) والمختلفة في الحجم.

□ تجنب اختيار المفردات أو الحروف الهادفة من الحروف غير المتواجدة بالمجموعات الثلاثة المعروضة. ومن ثم ينحصر الاختيار من الحروف الأقل تكرارا أو الأكثر تكرارا.

□ أن يتحقق التنوع عن طريق استخدام الحرف الهدف في محاولة سابقة علي أنه أكثر الحروف تكرارا في محاولة تالية ، وهكذا.

□ أن يتم اختيار المفردة الهدف أحيانا من ضمن حروف آخر أو أول مجموعة معروضة، حتى يظل في ذاكرة المفحوص ويتأثر به في اختياره.

وروعي أن يتحقق في نمطي التجهيز أن تكون :

□ عدد المحاولات الصحيحة متساوية مع عدد المحاولات الخاطئة ، وموزعة بطريقة عشوائية.

إعداد المهام المعرفية كبرنامج كمبيوتر:

بعد إعداد المهام المعرفية طبقا للشروط الموضوعه ، قام الباحث الحالي بتصميم محتويات هذه المهمة المعرفية كبرنامج كمبيوتر IBM بلغة (Visual Basic) يقوم بحساب أزمنة التجهيز؛ المعرفية والحركية، بالمللي / ثانية والأخطاء لكلا من نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي للمفحوصين .وقام بإعداد التعليمات والإجراءات

كالتالي:

□ عندما يكون المفحوص مستعداً ويأخذ موضعه المناسب من شاشة جهاز الكمبيوتر ، فإنه يضغط على مفتاح لوحة المفاتيح المركزي " ي " فيظهر تنبيه كرسالة مرئية بالضوء العالي وصوتية معا مضمونها " انتبه ؛ الآن تبدأ المحاولة " ليبدأ المحاولة فيظهر ثلاثة مجموعات من الحروف العربية الهجائية المعدة مسبقا بالتتابع كل (٢ ث) ، ومع نهاية عرض المجموعات الثلاثة يظهر الحرف الأخير مصاحباً لعرض آخر مجموعة ، ويبقى على الشاشة ، إلى أن يرفع المفحوص إصبعه من على المفتاح المركزي " ي " والذي يعني توصله للحل أو اتخاذ القرار .

وعلى المفحوص أن يقرر ما إذا كان الحرف الأخير هو أكثر / أو أقل الحروف تكراراً ، طبقاً للتعليمات . عندها يرفع المفحوص إصبعه بأقصى سرعة ممكنة ، ليضغط على المفتاح الأيمن " ة " في حالة ما إذا كانت الإجابة (صحيحة) بالإيجاب ، أو الضغط على المفتاح الأيسر " لا " في حالة ما إذا كانت الإجابة (خاطئة) بالنفي :

ثم يقوم البرنامج مباشرة أو فوراً (آلياً) بحساب الأزمنة المستغرقة ؛ منذ عرض آخر مجموعة حروف من المجموعات الثلاثة إلى أن يرفع المفحوص إصبعه من المفتاح المركزي " ي " تعبيراً عن الوصول للقرار ، وهو ما يطلق عليه " الأزمنة المعرفية " (ن ١) ، ومنذ رفع الإصبع من على المفتاح المركزي " ي " إلى الضغط على المفتاح الأيمن " ة " أو المفتاح الأيسر " لا " في حالة ما إذا كانت الإجابة صحيحة ، وهو ما يطلق عليه " الأزمنة الحركية " (ن ٢) ، أما إذا كانت إجابته خاطئة تسجل بأن الإجابة خاطئة .

وتضمنت التعليمات:

□ أن يقوم المفحوص بذلك بأقصى سرعة ودقة ممكنين .

□ ألا يرفع إصبعه من على المفتاح المركزي " ي " قبل :

أ - عرض آخر مجموعة حروف ، و إلا أصبحت الإجابة لاغية .

ب - التوصل إلى القرار بالإجابة الصحيحة (يمكن الكشف عنها حين تقل الأزمنة المعرفية بشكل غير منطقي في مقابل زيادة غير عادية في الأزمنة الحركية لنفس المحاولة) .

□ لا تتردد عندما تكون متأكد من الإجابة (لأن ذلك سوف يضعف أدائك) .

وروعي أن تتحقق في مفردات المهمة :

أن تكون :

□ حروف عربية هجائية .

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

- مكتوبة بالخط العربي التقليدي " Traditional Arabic " .
 - بنوع بنط Bold .
 - بحجم بنط ٧٥ .
 - باللونين؛ الأبيض والأسود .
 - كل مجموعة علي هيئة هرم مقلوب .
 - يتحدد عددها بتسعة حروف (٩) وهي لا تتعدى بذلك حدود سعة الاحتفاظ بالذاكرة قصيرة المدى التي طرحتها الدراسات السابقة وهي (٧ + ٢) .
 - الحروف الهادفة موزعة علي المواضع المكانية الثلاثة بالشكل الثلاثي خلال المحاولات .
- ويتكون البرنامج من قسمين؛ يمثل الأول: القسم التدريبي؛ يبدأ المفحوص الضغط علي مفتاح البداية، بعدها تظهر المقدمة للبرنامج، لتشمل العنوان والتعريف به.
- ثم تظهر عبارة:
- ابدأ التدريب الآن:
- ويحتوي هذا القسم علي؛ خمسة من المحاولات التدريبية؛ ثلاثة منها إجابات صحيحة ، واثنين منها إجابات خاطئة، موزعة بطريقة عشوائية غير مقصودة ، تظهر نتائجها علي الشاشة لمتابعة المفحوص لأدائه ومتابعة الفاحص له. وتمثل المحاولات التدريبية الخمسة أنماط المحاولات الاختبارية، ويتم خلالها إلقاء التعليمات.
- وتضمنت التعليمات حث المفحوصين علي الأداء بأقصى ما يمكنهم من سرعة ودقة. (بأقصى سرعة ودقة ممكنين) ، مع ملاحظة ضرورة طمأننتهم أنه لن تأخذ أو يحسب أداؤهم الضعيف ، وأنه سوف يقتصر علي أفضل نتائجهم. وتقدم هذه التعليمات في بداية الجلسات، ثم تعاد أثناء المحاولات التدريبية، طبقاً لما يتحقق من نتائج كل محاولة.
- وتم إعداد البرنامج بحيث يقتصر ظهور النتائج المسجلة علي الشاشة في المحاولات التدريبية الأولى دون تسجيلها في ملف المفحوص ، بينما تسجل محاولات الدراسة المتضمنة في النتائج دون عرضها علي الشاشة.
- ويمثل القسم الثاني من البرنامج: القسم الإختباري
- ويبدأ بعبارة؛
- عندما تكون مستعداً، ابدأ الاختبار الآن :

ويتضمن هذا القسم علي؛ ثلاثين محاولة إختبارية، يتم فيها تسجيل أزمنة أداء المفحوصين وأخطائهم ، والتعرف منهم بقدر الممكن علي كيفية أدائهم للمهمة المعرفية

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

(بطريقة شفوية ، يصفون فيها ما يمكن أن يحدث). أعدت بحيث يمثل نصفها محاولات صحيحة ، ويمثل نصفها الآخر محاولات خاطئة ، ووزعت بطريقة عشوائية ، لكي لا يتوقع المفحوص الإجابة عليها . وعليه أن يتحقق مما إذا كانت الإجابة صحيحة أم لا ؟ . ويستجيب بنفس الطريقة السابقة.

ويهدف هذا القسم؛ الحصول علي البيانات الخام للمفحوصين بأفضل طريقة ممكنة.

ويلاحظ: تعمد أن؛

تكون المحاولات التدريبية صعبة في مهمة " التعرف علي الحرف الأكثر تكرارا" والتي تعكس العمليات المعرفية الآلية ، وسهلة في مهمة " التعرف علي الحرف الأقل تكرارا " والتي تعكس العمليات المعرفية المضبوطة ، علي عكس المحاولات الاختبارية.

وتم تدريب العينة الكلية علي استخدام لوحة المفاتيح بما يتيح لهم التعامل مع برنامج الاختبار من مفاتيح ضغط خاصة ، عرفها الباحث لأداء الاختبار ، بغض النظر عن معرفتهم السابقة باستخدام جهاز الكمبيوتر. (فقد قام الباحث بتدريبهم علي استخدام الضغط علي مفاتيح الكمبيوتر التي سوف يتم استخدامها للتأكد والتمهيد قبل الدخول في التجربة أو الدراسة الأساسية.)

وروعي تطبيق التجهيز الآلي أولا ، أعقبه التجهيز المضبوط ، متصورا منه أن العكس قد يؤثر علي أداء التجهيز الآلي عن طريق انتقال أثر التدريب.

كما روعي:

- أن يذكر الفاحص المفحوصين بالتعليمات.
- وأن يقترح عليه بعض فترات الراحة عند الحاجة إليها.
- ورغم وضع جدول خاص بجلسات الدراسة، بناء علي رغبتهم طبقا لجدول دراستهم الأساسي ، إلا أن الباحث كان يتيح الحرية للمفحوصين الذين لا يفضلون الأداء في هذه الأوقات بعد تحديدهم لها بشكل عام قبل ذلك لأن يتركوا الجلسة ويعودوا إلي حصصهم الدراسية لحين رغبتهم في الأداء مرة أخرى ، وكان يسمح لهم الفاحص بذلك ويشجعهم . حيث كان الأداء بصورة فردية.
- مع استخدام كمبيوتر خاص به لأداء عينات الدراسة المختلفة.
- وفي جلسات الأيام التالية يقال لهم: أريد منكم اليوم أداء أفضل من الأمس ، ثم أريد أفضل من الأيام السابقة.

صدق البرنامج:

بعد تصميم برنامج الاختبار قام بالتحقق من الصدق التلازمي له عن طريق بعض مفردات المهام المعرفية البسيطة المتتالية نمطي التجهيز ، بعد تحويلها إلى شرائح شفافة ، مستخدماً جهاز العرض فوق الرأس لعرض الشرائح على شاشة أمام المفحوصين ، وتقدير أزمنة أدائهم عليها. ووجد الباحث ارتباطات دالة مرتفعة ٦ ، على عدد من طلاب التربية النوعية بلغت ٢٢ طالب وطالبة.

ولحساب صدق التكوين الفرضي؛ بالإضافة إلى ما ذكره الباحث الحالي من مراجعة للمهام المستخدمة بالدراسات السابقة، قام بحساب الفروق بين طلاب الحلقة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية الفكرية وطلاب المرحلة الثانوية. وذلك في الأخطاء للأداء على مهتي التجهيز الآلي والمضبوط ، وكشفت النتائج عن النسب المئوية التالية على الترتيب (١٦ % ، ٥ % ، ٢٨ % ، ٣ %) للتجهيز الآلي والنسب المئوية التالية على الترتيب (٤٤ % ، ٣٦ % ، ٤٧ % ، ٣٠ %) للتجهيز المضبوط، وهو ما يشير إلى بعض خصائص نمطي التجهيز.

ثالثاً: تطبيق الدراسة:

قام الباحث إقامة شبه دائمة استغرقت مدة تطبيق الدراسة وهي نصف العام الدراسي الأول ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ م من اليوم الدراسي الأول حتى نهايته. وقام ١ - باختيار عينات أو مجموعات الدراسة لتطبيق المقاييس أولاً ثم الحصول على درجاتهم السابقة . وتحديد مجموعات الدراسة في كشوف عرضت على مدرسيهم لتحديد منها ما يجدوه الأفضل خاصة من حيث تفوقه الدراسي. ٢ - ثم قام بإعداد جدول خاص محاولاً بكل الطرق إتباعه، خلال اليوم الدراسي. وذلك بعد الإطلاع على الجدول المدرسي الرسمي ، ومحاولة التوفيق المستمر مع ظروف كل مدرسة أجريت بها الدراسة. محاولاً عدم تعطيل التلاميذ عن دراستهم واتباع نظام الجلسات التي أعدها، على أن يتم اختبارهم على مهمة التجهيز الآلي أولاً لمدة ثلاثة أيام تعبر عن ثلاثة جلسات. يتبعها مهام التجهيز المضبوط بنفس الطريقة. وبعد أن ينتهي يبدأ بمجموعة تلاميذ آخرين، مبتدأ بعينة المتفوقين وذلك لتشجيع التلاميذ الآخرين على الاستمرار، ويتم التدريب على الأجهزة في البداية.

رابعاً: إجراء التحليلات الإحصائية:

وللتحقق من الفروض الموضوعية قام بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية على البيانات التي جمعها خلال فترة تطبيق أو إجراء الدراسة، مستخدماً رزم برنامج التحليلات الإحصائية SPSS إجراء، المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لحساب الفروق بين المجموعات ، وتحليل التباين الأحادي لمجموعات كل مرحلة عمرية أو تعليمية، وبين أداء المجموعات بالجلسات المختلفة.

النتائج وتفسيرها:

أولاً: نمطي التجهيز والمستوي العقلي:

للتحقق من الفرضين الأول والثاني والمرتبطين بتأثير فعالية نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي بالمستويات العقلية المختلفة . والذي ينص الفرض الأول منها علي "عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز الآلي ، بين عينات الدراسة المختلفة، لكل مرحلة عمرية أو تعليمية."

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة مختلفي القدرة العقلية، في أزمنة عمليات التجهيز الآلي بكل مرحلة تعليمية أو عمرية علي حدة. وفيما يلي نتائج هذه التحليلات الخاصة بكل من:

أ - المرحلة التعليمية الأولى:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة مختلفي القدرة العقلية، في أزمنة عمليات التجهيز الآلي بالمرحلة التعليمية الأولى، وفيما يلي نتائج هذه التحليلات:

جدول رقم (٢) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٣٥٦٧٦٩٧٠,٤٣	٢	١٧٨٣٨٤٨٥,٢٢	١٢٩,٧٥	دالة عند مستوى > ٠,٠٠١
(الخطأ)	١١٢٧٣٣٦٤,٦٦	٨٢	١٣٧٤٨٠,١٠		
المجموع الكلي	٤٦٩٥٠٣٣٥,١٠	٨٤			

ويتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة بين المجموعات في الأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي ، وهو ما لم يكن متوقعا . ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقا علي الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار " دنكان " للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (٣) نتائج هذه المقارنات.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (٣) يوضح دلالة المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق
استخدام مدي " دنكان " والخاصة بالأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي
لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الأولى	مجموعة العاديين بالحلقة الأولى
٥٩٠,٧٨	المتفوقين بالحلقة الأولى		
١٣٥٥,٦٢	العاديين بالحلقة الأولى	*	
٢٢٠٩,٥٦	تلاميذ التربية الفكرية	*	*

ويتضح من الجدول (٣) تفوق مجموعة المتفوقين علي مجموعتي؛ العاديين
وتلاميذ التربية الفكرية ، وتفوق العاديين علي مجموعة تلاميذ التربية الفكرية، وذلك في
السرعة المعرفية للتجهيز الآلي بهذه المرحلة.

جدول رقم (٤) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية المختلفة ، في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٨٢,٧٥	٢	٩١,٣٨	٥,١٠	دالة عند
(الخطأ)	١٤٦٨,٤٧	٨٢	١٧,٩١		مستوي ٠,٠١
المجموع الكلي	١٦٥١,٢٢	٨٤			

ويتضح وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة الحركية للتجهيز
الآلي ، وهو ما لم يكن متوقعا أيضا . ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقا علي
الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار " دنكان " للمقارنات المتعددة للمتوسطات.
ويوضح الجدول التالي (٥) نتائج هذه المقارنات.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (٥) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدام
مدي " دنكان " الخاصة بالأزمنة الحركية للتجهيز الآلي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الأولى	مجموعة العاديين بالحلقة الأولى
٢٣,٨٦	المتفوقين بالحلقة الأولى		
٢٥,٣٠	العاديين بالحلقة الأولى		
٢٧,٤٨	تلاميذ التربية الفكرية	*	

ويتضح تفوق مجموعة المتفوقين بالمرحلة علي مجموعة تلاميذ التربية الفكرية،
ولم توجد أي دلالة جوهرية لفروق أخرى بين المتفوقين والعاديين أو العاديين
والمتخلفين. وهي ما يمكن أن تتسبب إلي طبيعة عينة تلاميذ التربية الفكرية ، وإعادة
النظر أو مراجعة علاقة الجوانب النفس حركية أو العصبية بالمستوي العقلي.

ب - وبالنسبة المرحلة التعليمية الثانية:

تم إجراء نفس التحليلات لمجموعات المرحلة الثانية، يتم عرضها فيما يلي:

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية في الأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٦٤٠٩٠٠١,١٧	٢	٨٢٠٤٥٠٠,٥٩	٥٧,٨٠	دالة عند مستوي > ٠,٠٠١
(الخطأ)	١٣٢٠١٦٢٧,٦٢	٩٣	١٤١٩٥٢,٩٩		
المجموع الكلي	٢٩٦١٠٦٢٨,٧٩	٩٥			

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة بين المجموعات في الأزمنة
المعرفية للتجهيز الآلي. ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقاً علي الأخرى، استخدم
الباحث الحالي اختبار دنكان للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (٧)
نتائج هذه المقارنات.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (٧) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدام مدي " دنكان " الخاصة بالأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الثانية	مجموعة العاديين بالحلقة الثانية
٥١٢,٤٤	المتفوقين بالحلقة الثانية		
١٣٤٥,٧٤	العاديين بالحلقة الثانية	*	
١٤٨٤,٢٤	تلاميذ التربية الفكرية	*	

ويتضح من الجدول تفوق مجموعة المتفوقين علي مجموعتي؛ العاديين وتلاميذ التربية الفكرية.

جدول رقم (٨) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٣٨,٤٦	٢	١٩,٢٣	١,٠٥٩	غير دالة
(الخطأ)	١٦٨٩,٥٠	٩٣	١٨,١٧		
المجموع الكلي	١٧٢٧,٩٦	٩٥			

ويتضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي.

ويتضح من جداول تحليل التباين السابقة، ومدي دنكان للمقارنات المتعددة للمتوسطات ، وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة ذات المستويات أو الفئات العقلية المختلفة ؛ المتفوقين والعاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمستوي الأول من مجموعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، حيث كشفت النتائج عن السرعة الدالة للمتفوقين عن كل من العاديين والمتخلفين عقليا . وهي لا تؤكد صحة الفرض أو نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين العاديين والمتخلفين عقليا، ويمكن عزوا ذلك إلي طبيعة عينات الدراسة الحالية ، خاصة في واقعنا أو أنظمتنا التعليمية الحالية، وأنظمة الالتحاق الفعلية أو الحقيقية بمدارس التربية الفكرية .

وهو ما أكدته نفس التحليلات لمجموعات الدراسة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمستوي الثاني من مدارس التربية الفكرية ، باستثناء وحيد وهو عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي المتفوقين وتلاميذ مدارس التربية الفكرية في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي. ويمكن تفسير ذلك في إطار تفاعل المرحلة العمرية

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

بالمستوي العقلي علي فعالة عمليات التجهيز الآلي.

الجزء الخاص بالتجهيز المضبوط:

وللتحقق من الفرض الثاني والذي ينص علي : " وجود فروق دالة إحصائية في
فعالية عمليات التجهيز المضبوط ، بين عينات الدراسة المختلفة، لصالح المتفوقين
عقلياً ، في كل مرحلة عمرية أو تعليمية."

أجري تحليل التباين الحادي لمجموعات الدراسة المختلفة بكل مرحلة تعليمية أو
عمرية. وفيما يلي نتائج تلك العمليات والخاصة بكل من:

أ - المرحلة التعليمية الأولى:

جدول رقم (٩) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدالة
بين المجموعات	٢١٣٩٠١٥٦٥٥	٢	١٠٦٩٥٠٧٨٢٧	٩١,٨٤	دالة عند مستوي > ٠,٠٠١
(الخطأ)	٩٥٤٩١٨٤٣٦,٤	٨٢	١١٦٤٥٣٤٦,٧٩		
المجموع الكلي	٣٠٩٣٩٣٤٠٩١	٨٤			

ويتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة
المعرفية للتجهيز المضبوط ، وهو ما كان متوقعا . ولمعرفة أي من المجموعات أكثر
تفوقاً علي الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار دنكان للمقارنات المتعددة
للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (١٠) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (١٠) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدام
مدي " دنكان " الخاصة بالأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الأولى	مجموعة العاديين بالحلقة الأولى
١٢٧٧,١٣	المتفوقين بالحلقة الأولى		
٤٢٤٣,٨٥	العاديين بالحلقة الأولى	*	
١٣٢٦٠,٧٤	تلاميذ التربية الفكرية	*	*

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

ويتضح من الجدول السابق (١٠) تفوق مجموعة المتفوقين علي مجموعة العاديين وتلاميذ التربية الفكرية ، وتفوق العاديين علي مجموعة تلاميذ التربية الفكرية ، وذلك في السرعة المعرفية للتجهيز المضبوط بهذه المرحلة.

جدول رقم (١١) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٥١٠,٣٦	٢	٢٥٥,١٨	١١,٤٩	دالة عند
(الخطأ)	١٨٢٠,٨٩	٨٢	٢٢,٢١		مستوي > ٠,٠٠١
المجموع الكلي	٢٣٣١,٢٥	٨٤			

ويتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط. وهو ما لم يكن متوقعا . ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقا علي الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار " دنكان " للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (١٢) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (١٢) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدام مدي " دنكان " الخاصة بالأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الأولى	مجموعة العاديين بالحلقة الأولى
٢٥,٤٣	المتفوقين بالحلقة الأولى		
٢٧,٥٧	العاديين بالحلقة الأولى		
٣١,٤٤	تلاميذ التربية الفكرية	*	*

ويتضح من الجدول السابق (١٢) تفوق مجموعتي؛ المتفوقين والعاديين علي مجموعة تلاميذ التربية الفكرية ، وذلك في السرعة الحركية للتجهيز المضبوط بهذه المرحلة.

ب - المرحلة التعليمية الثانية:

تم إجراء نفس التحليلات لمجموعات المرحلة الثانية، يتم عرضها فيما يلي:

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (١٣) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٧٥٢٣٤١٨٠٦	٢	٨٧٦١٧٠٩٠٣,٢	٧٣,١٢	دالة عند مستوي > ٠,٠٠١
(الخطأ)	١١١٤٤١٢٢٩٥	٩٣	١١٩٨٢٩٢٧,٩١		
المجموع الكل	٢٨٦٦٧٥٤١٠٢	٩٥			

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة بين المجموعات في الأزمنة
المعرفية للتجهيز المضبوط. ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقا علي الأخرى،
استخدم الباحث الحالي اختبار " دنكان " للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح
الجدول التالي (١٤) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (١٤) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات بطريقة " دنكان "
الخاصة بالأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط لمجموعات الدراسة ذات المستويات
العقلية المختلفة

المتوسط	المجموعة	مجموعة المتفوقين بالحلقة الأولى	مجموعة العاديين بالحلقة الأولى
٦٦١,٣٦	المتفوقين بالحلقة الأولى		
٢٥٧٦,٦٨	العاديين بالحلقة الأولى	*	
١٠٥٧٣,١٠	تلاميذ التربية الفكرية	*	*

ويتضح من الجدول السابق (١٤) تفوق مجموعة المتفوقين علي مجموعتي؛
العاديين وتلاميذ التربية الفكرية. وتفوق العاديين علي مجموعة تلاميذ التربية الفكرية ،
وذلك في السرعة المعرفية للتجهيز المضبوط بهذه المرحلة.

جدول رقم (١٥) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات
المستويات العقلية في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط

المصدر	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	" ف "	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٤٦,٤٠٠٠	٢	٢٣,٢٠	١,٤٤	غير دالة
(الخطأ)	١٤٩٧,٠٩	٩٣	١٦,١٠		
المجموع الكل	١٥٤٣,٤٩	٩٥			

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

يتضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط.

ويتضح من جداول تحليل التباين السابقة، ومدي "دكان" للمقارنات المتعددة للمتوسطات، وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة ذات المستويات أو الفئات العقلية المختلفة؛ المتفوقين والعاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمستوي الأول من مجموعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية، حيث كشفت النتائج عن السرعة الدالة للمتفوقين عن كل من العاديين والمتخلفين عقلياً والخاصة بالأزمنة المعرفية، وهي ما تؤكد صحة الفرض و نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن وجود فروق دالة بين العاديين والمتخلفين عقلياً، وهو ما أكدته نفس التحليلات لمجموعات الدراسة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمستوي الثاني من مدارس التربية الفكرية، باستثناء الأزمنة الحركية لتلاميذ المرحلة التعليمية الثانية.

ثانياً: نمطي التجهيز والمرحلة التعليمية:

وللتحقق من الفرضين الثالث والرابع والخاصين بتأثير فعالية التجهيز؛ المضبوطة والآلي بالمرحلة العمرية أو التعليمية للتلاميذ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقدير الفروق بين مجموعات الدراسة بالمرحلتين التعليميتين، وفيما يلي نتائج التحليلات:

أ - التجهيز الآلي والمرحلة التعليمية:

ينص الفرض الثالث علي "عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز الآلي"

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (١٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لمجموعات الدراسة؛ بحلقتي التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي

مدرسة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	مستوي الدلالة
التعليم الأساسي	المتفوقين بالحلقة الأولى	٢٨	٥٩٠,٧٨	١٨٨,٢٥	١,٧٤	غير دالة
	المتفوقين بالحلقة الثانية	٢٨	٥١٢,٤٤	١٤٥,٧٣		
	العاديين بالحلقة الأولى	٣٠	١٣٥٥,٦٢	٣٦٤,٢٨	٠,٥٨ -	غير دالة
	العاديين بالحلقة الثانية	٣٥	١٤١٨,٥١	٥٠٩,٤٩		
	الكلية لتلاميذ الحلقة الأولى	٥٨	٩٨٦,٣٩	٤٨٢,٦٣	٠,٣٠ -	غير دالة
	الكلية لتلاميذ الحلقة الثانية	٦٣	١١٥,٨١	٥٩٧,٩٨		
التربية الفكرية	المستوي الأول (I)	٢٧	٢٢٠١,٥٦	٤٩٨,٧٨	٤,٩٧	دالة عند مستوي > ٠,٠٠١
	المستوي الثاني (II)	٣٣	١٥٨٨,٤١	٤٥٥,٩٧		

جدول رقم (١٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لمجموعات الدراسة؛ بحلقتي التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي.

مدرسة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	مستوي الدلالة
التعليم الأساسي	المتفوقين بالحلقة الأولى	٢٨	٢٣,٨٦	٤,٢٨	٠,٣٨	غير دالة
	المتفوقين بالحلقة الثانية	٢٨	٢٣,٤٣	٤,٢٤		
	العاديين بالحلقة الأولى	٣٠	٢٥,٣٠	٤,٣٥	١,٥٦	غير دالة
	العاديين بالحلقة الثانية	٣٥	٢٣,٦٠	٤,٤١		
	الكلية لتلاميذ الحلقة الأولى	٥٨	٢٤,٦٠	٤,٣٤	١,٣٧	غير دالة
	الكلية لتلاميذ الحلقة الثانية	٦٣	٢٣,٥٢	٤,٣٠		
التربية الفكرية	المستوي الأول (I)	٢٧	٢٧,٤٨	٤,٠٤	٢,٤٨	دالة عند مستوي > ٠,٠٥
	المستوي الثاني (II)	٣٣	٢٤,٨٥	٤,١٢		

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

ويتضح من نتائج الجداول السابقة (١٦) ، (١٧) عدم تأثر العمليات المعرفية أو الحركية للتجهيز الآلي بالمرحلة التعليمية أو العمرية للتلاميذ بالتعليم الأساسي كمجموعة كلية ، أو بين مجموعتي المتفوقين والعاديين منهم بالحلقتين ، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ، ويؤكد الاتجاه النظري بضعف تأثر عمليات التجهيز الآلي بالمرحلة العمرية أو التعليمية ، بينما لم تؤكد مجموعتي مدارس التربية الفكرية ، ويمكن نسب ذلك أو عزوه إلى طبيعة مجموعة التربية الفكرية موضع الدراسة.

ب - التجهيز المضبوط والمرحلة التعليمية:

وللتحقق من الفرض الرابع والذي ينص علي : " وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز المضبوط ، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى. " أجرى نفس التحليلات أو الحسابات، وفيما يلي نتائج تلك العمليات:

جدول رقم (١٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لمجموعات الدراسة؛ بحلقتي التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط

رسة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	مستوي الدالة
تعليم أساسي	المتفوقين بالحلقة الأولى	٢٨	١٢٧٧,١٣	١٥٠٨,٤٨	٢,١٤	دالة عند
	المتفوقين بالحلقة الثانية	٢٨	٦٦١,٣٦	٢٠٠,٤٤		مستوي > ٠,٠٥
	العاديين بالحلقة الأولى	٣٠	٤٢٤٣,٨٥	٣٤٧٥,٤٤	٢,٢٤	دالة عند
	العاديين بالحلقة الثانية	٣٥	٢٥٧٦,٦٨	٢٢٨٧,٨٠		مستوي > ٠,٠٥
	الكلية لتلاميذ الحلقة الأولى	٥٨	٢٨١١,٦٤	٣٠٧٥,٦٢	٢,٣٠	دالة عند
	الكلية لتلاميذ الحلقة الثانية	٦٣	١٧٢٥,٤٣	١٩٥١,٤٥		مستوي > ٠,٠٥
لتربية فكرية	المستوي الأول (I)	٢٧	١٣٢٦٠,٧٤	٤٥٧٠,٨٠	٢,٠٥	دالة عند
	المستوي الثاني (II)	٣٣	١٠٥٧٣,١٠	٥٤٠٦,٥١		مستوي > ٠,٠٥

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول رقم (١٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لمجموعات الدراسة؛ بحلقتي التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط

المدرسة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	مستوي الدلالة
التعليم أساسي	المتفوقين بالحلقة الأولى	٢٨	٢٣,٨٦	٤,٢٨	٠,٣٨	غير دالة
	المتفوقين بالحلقة الثانية	٢٨	٢٣,٤٣	٤,٢٤		
	العاديين بالحلقة الأولى	٣٠	٢٥,٣٠	٤,٣٥	٠,٧٥	غير دالة
	العاديين بالحلقة الثانية	٣٥	٢٤,٥١	٤,١٣		
	الكلية لتلاميذ الحلقة الأولى	٥٨	٢٤,٦	٤,٣٤	٠,٧٤	غير دالة
	الكلية لتلاميذ الحلقة الثانية	٦٣	٢٤,٠٣	٤,١٨		
دراس تربية فكرية	المستوي الأول (I)	٢٧	٢٧,٤٨	٤,٠٤	٢,٤٨	دالة عند مستوي > ٠,٠٥
	المستوي الثاني (II)	٣٣	٢٤,٨٥	٤,١٢		

ويتضح من الجدول السابق (١٩) تأثر التجهيز المضبوط بالمرحلة العمرية أو التعليمية . حيث كشفت النتائج عن فروق دالة بين مجموعات الدراسة بحلقتي التعليم الأساسي ؛ الأولى والثانية في الأزمنة المعرفية عند مستوى دلالة > ٠,٠٥ لصالح مجموعات التلاميذ بالحلقة الأولى ، وفي الأزمنة الحركية لتلاميذ التربية الفكرية وهو ما يشير إلى كفاءة أو فعالية التجهيز المضبوط لدى المجموعات العمرية أو التعليمية الأعلى ، للمجموعة الكلية و لمجموعتي ؛ المتفوقين و العاديين منها . وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ، ويؤكد مفهوم تأثر عمليات التجهيز المضبوط بالمرحلة العمرية أو التعليمية ، والاتجاه المنطقي للتطور . بينما لم يتضح ذلك للأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط لدى مجموعات حلقتي التعليم الأساسي .

ومن جداول النتائج السابقة من (١٦) إلى (١٩) يتضح ، عدم تأثر عمليات التجهيز الآلي ؛ المعرفي والحركي ، وأيضاً عمليات التجهيز المضبوط الحركي فقط بالمرحلة العمرية لتلاميذ حلقتي التعليم الأساسي ، بينما كانت الفروق واضحة جوهرية لمجموعتي تلاميذ التربية الفكرية ، لكل من نمطي التجهيز ، والعمليات المعرفية للتجهيز المضبوط لمجموعات حلقتي التعليم الأساسي . وهي تشير إلى اتساقها مع نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري ، بغض النظر عن الاستثناءات السابقة

ثالثاً: معدل اكتساب الآلية

و لتحقيق الفرضين الخامس والسادس والخاصين بتأثر معدل اكتساب الآلية بالمستوي أو الفئة العقلية والمرحلة العمرية أو التعليمية ، استخدم طريقة تحليل التباين الأحادي ، ومدي دنكان لحساب المقارنات المتعددة للمتوسطات ، واختبار " ت " لتقدير الفروق بين المجموعات. ويمكن تلخيصها في تقرير تتضمنه الجداول التالية:

أ - اكتساب الآلية والمستوي العقلي:

و ينص الفرض الخامس علي: " وجود فروق دالة إحصائية في معدل اكتساب التجهيز الآلي لعينات الدراسة المختلفة لصالح المتفوقين عقلياً بكل مرحلة عمرية أو تعليمية. "

جدول (٢٠) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت علي عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة المعرفية للتجهيز الآلي

مرحلة التعليم الأساسي						عينات الدراسة
مدارس التربية الفكرية		الحلقة الثانية		الحلقة الأولى		
المستوي الثاني	المستوي الأول	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	
تحسن غير دال عن س ١	تحسن غير دال عن س ١	تحسن غير دال عن س ١	تحسن غير دال عن س ١	تحسن غير دال عن س ١	تحسن غير دال عن س ١	الجلسة الثانية (س ٢)
تحسن غير دال عن س ١ و س ٢	تحسن غير دال عن س ١ و س ٢	تحسن دال عند مستوي $> ٠,٠٥$ عن س ١ وعند $٠,٠٦$ عن س ٢	تحسن غير دال عن س ١ وعن س ٢	تحسن غير دال عن س ٢ ودال عند مستوي $٠,٠١$ عن س ١	تحسن غير دال عن س ٢ وعند مستوي $٠,٠٦$ عن س ١	الجلسة الثالثة (س ٣)

يتضح من الجدول السابق (٢٠) عدم وجود تحسن جوهري في الأداء الناتج عن الجلسة الثانية (اليوم الثاني) في مهمة التجهيز الآلي، لأي من مجموعات الدراسة مختلفي مستوي القدرة العقلية. بينما يتضح وجود تحسن في الجلسة الثالثة (اليوم الثالث) للعاديين بحلقتي التعليم الأساسي، وذلك بالنسبة للجلسة الأولى.

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

جدول (٢١) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت على
عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي

الدراسة	مرحلة التعليم الأساسي				مدارس التربية الفكرية	
	الحلقة الأولى		الحلقة الثانية		المستوي الثاني	المستوي الأول
	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين		
الدراسة الثانية (٢٠)	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن
الدراسة الثالثة (٣٠)	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تحسن في الأزمنة الحركية للتجهيز الآلي
لأي من مجموعات الدراسة علي مدي الجلستين (اليومين التاليين)

ب - اكتساب الآلية والمرحلة التعليمية:

وللتحقق من صحة الفرص السادس والذي ينص علي " وجود فروق دالة
إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة ، في معدل
اكتساب التجهيز الآلي ، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى". أجريت نفس
التحليلات والحسابات، وفيما يلي تلك النتائج:

جدول (٢٢) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت على عينات الدراسة
ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط

الدراسة	مرحلة التعليم الأساسي				مدارس التربية الفكرية	
	الحلقة الأولى		الحلقة الثانية		المستوي الثاني	المستوي الأول
	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين		
جلسة الثانية (٢س)	تحسن غير دال عن ١س	تحسن غير دال عن ١س	تحسن دال عند مستوي ٠,٠١ عن ١س	تحسن غير دال عن ١س	تحسن غير دال عن ١س	تحسن غير دال عن ١س
جلسة الثالثة (٣س)	تحسن دال عند مستوي ٠,٠٥ عن ١س وعند ٠,٠١ عن ٢س	تحسن دال عند مستوي ٠,٠٥ عن ١س وعند ٠,٠٦ عن ٢س	تحسن دال عند مستوي > ٠,٠٠١ عن ١س وغير دال عن ٢س	تحسن دال عند مستوي ٠,٠٥ عن ١س وعند ٠,٠٦ عن ٢س	تحسن غير دال عن ١س و عن ٢س	تحسن دال عند مستوي ٠,٠٥ > عن ١س وغير دال عن ٢س

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

ويتضح من الجدول السابق (٢٢) عدم وجود تحسن جوهري في الأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط لأي من مجموعات الدراسة باستثناء مجموعة المتفوقين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وذلك بالجلسة الثانية (اليوم الثاني) من التدريب. بينما حدث تحسن جوهري بالجلسة الثالثة بمقارنتها بأزمنة أداء الجلسة الأولى والبعض عن الجلسة الثانية، باستثناء مجموعة المستوى الأول من مدارس التربية الفكرية.

جدول (٢٣) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت علي عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط.

مرحلة التعليم الأساسي						بنات الدراسة
مدارس التربية الفكرية		الحلقة الثانية		الحلقة الأولى		
مجموعة المستوي الثاني	مجموعة المستوي الأول	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	مجموعة العاديين	مجموعة المتفوقين	
عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	الجلسة الثانية (س٢)
عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	عدم وجود تحسن	الجلسة الثالثة (س٣)

ويتضح من الجدول السابق (٢٣) عدم وجود فروق أو تحسن في الأزمنة الحركية للتجهيز المضبوط . وقد لاحظ الباحث بعض الانحرافات في النتائج ، ينسبها إلي مشكلة القياس ، فبالرغم من التعليمات ، إلا أن التلاميذ يرفعون إصبعهم من علي المفتاح المركزي للإجابة وهم يكملون التفكير ، إلا أنها لم تشر إلي وجود فروق جوهريّة.

ويتضح من الجداول السابقة ما يلي:

ضعف تحسن الأداء في الجلسة الثانية (اليوم الثاني) ، ويكون التحسن في الجلسة الثالثة (اليوم الثالث من التدريب) أفضل، كما تشير إلي استفادة التجهيز المضبوط من الممارسة بطريقة أكبر من استفادة التجهيز الآلي منها وهو ما يشير إلي دعم التصور النظري بعدم استفادة التجهيز الآلي من الممارسة، ويتضح هذا في عدم تحسن الأزمنة الحركية؛ حيث لم تشر النتائج إلي تأثرها مطلقا بالممارسة وهو ما يفرض التساؤل بطبيعة العمليات الحركية ، ومستوي تعقيدها في الارتباط بالآلية، كما اتضح أيضا تميز المتفوقين من حلقتي التعليم الأساسي في الاستفادة من الممارسة خاصة ما يتعلق بالتجهيز المضبوط.

وهو ما يشير لصحة الفرض الخامس ، بينما لا تشير إلي صحة الفرض السادس؛ حيث لم يتضح تأثر عملية اكتساب الآلية بالمرحلة العمرية أو التعليمية (وهو

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

ما يطرح تساؤلات خاصة بطبيعة العملية الآلية نفسها) كما تعطي النتائج شيء من الأمل بتحسين تعلم التلاميذ القابلين للتعلم (بمدارس التربية الفكرية) باستخدام الفنيات الخاصة بذلك.

تفسير النتائج:

يلاحظ أن النتائج لا ترفض الطرح النظري السابق كلية ، ولا تؤثر على الثقة فيه . ويجمل الباحث تفسيرها في إطار:

الاستراتيجية المعرفية المستخدمة:

حيث لم يهمل الباحث سؤال المفحوصين شفويا عن الكيفية التي يؤدون بها هذه المهام ، وحاول تفسير النتائج طبقا لها أو في ضوءها كالتالي:

استخدم الباحث في دراسته أسلوب البروتوكولات الشفوية لوصف كيفية أداء المفحوصين لأدائهم ، في محاولة من خلالها تأكيد بعض تفسيرات نتائج الدراسة الحالية، وذلك في أدائهم علي المهمة التي تعكس فعالية العمليات المضبوطة وهي مهمة " الحرف الأقل تكرارا " (واتضح أن المفحوصين يصفون العمليات أثناء مهمة العمليات المضبوطة بطريقة أفضل وهو ما يؤكد خصائص التجهيز المضبوط)

حيث يمكن تفسير الفروق بين تلاميذ الحلقة الأولى والثانية وبين تلاميذ المستويات أو الفئات العقلية من خلالها ، النمو ، ط حيث وجد أن تلاميذ الحلقة الأولى يستخدمون استراتيجيات معرفية بدائية (خاصة مجموعة العاديين) لا تتناسب مع إمكانياتهم أو سعتهم المعرفية و طبيعة المهمة ، النمو ، ط مما يجعلهم أحيانا لا يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة (أو يتوصلون إليها عن طريق الصدفة) و هذا ينطبق بصورة أكبر علي تلاميذ مدرسة التربية الفكرية ، النمو ، طوالذين لم يتوصل الباحث منهم إلى أي استراتيجية أداء واضحة ، النمو ، ط غير ما يمكن أن يقوله متخلف بالمعني الدارج لدينا . (والتي بلغت نسبة أخطائهم ٢٨% أثناء التجهيز الآلي ، النمو ، ط ٤٧% أثناء التجهيز المضبوط) ، النمو ، ط وهو ما أكدته فئتي التلاميذ ، النمو ، ط المتفوقين والعاديين بالحلقة الواحدة في شرحهم لكيفية الأداء التي اتبعوها (استراتيجياتهم المعرفية).

حيث أكدت البروتوكولات الشفوية استخدام فئة المتفوقين عقليا لاستراتيجيات معرفية تتميز بالاختزال المعرفي؛ كاستراتيجية الاستبعاد (أو الاختزال المعرفي) ، النمو ، ط وفيها يستثني أو يعزل المفحوصون الحروف التي يكشفون تكرارها فوراً ، النمو ، ط وغيرها؛ كاستراتيجية ، التخيل السريع ، و التنظيم ، و التسميع الذاتي، وهي استراتيجيات وظيفية هادفة ، علي عكس استخدام البعض لاستراتيجيات عشوائية لا تعتمد علي أي أساس منطقي صحيح ، وإنما هي ثلاثم ضعف ذاكرتهم أو سعتهم المعرفية بالمرحلة، كأن:

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

□ يستخدمون استراتيجيات تستنفذ سعاتهم العقلية بطريقة أكبر وهي استراتيجيات غير اقتصادية، كاستراتيجية " التجميع والبحث " والتي يقوم فيها المفحوصين بتجميع الحروف في كلمات، ثم إعادة البحث في هذه الكلمات. أو استراتيجية " العد الظاهري " والتي يحاول فيها المفحوص الاحتفاظ بالتسعة حروف (٩) أولاً ، ثم عددهم وتصنيفهم العددي والتكراري ، ثم ترتيبهم حسب تكراراتهم ثم الحكم أو القرار. وهذه من الاستراتيجيات غير الفعالة (رغم أنها الاستراتيجية المعتمدة عليها المهمة بصورة مباشرة وصريحة) .

□ أو يكون غير قادر علي العمل بأي استراتيجية في ذهنه (فهناك من لم يجد استراتيجية للتعامل مع متطلبات المهمة) حيث أنهم هم أنفسهم السذجن لا يعرفون كيف يؤدون أي لا يجدون لهم استراتيجية واضحة، ولذلك فهم قد:

□ يختارون آخر حرف يمكن استرجاعه أو الاحتفاظ به ، أو أسهل حرف يمكن أن يتذكروه (فإما أن يصادف الصدفة ويكون صحيحا ، أو يكون خطأ) وهو ما يظهر بشكل لا شك فيه عند المتخلفين عقليا بمدارس التربية الفكرية .

□ أو أن يذكروا حرفا غير موجود بمجموعات الحروف المعروضة.

□ أو أن يختاروا الحرف الأكثر تكرارا ، ويخلطوا بين تعليمات المهمة والمهمة التي تعكس العمليات المعرفية الآلية.

طبيعة العينة:

ولمحاولة تفسير نتائج مجموعة تلاميذ التربية الفكرية غير المتسقة مع بعض نتائج الدراسات السابقة ، فيما يتصل منها بالأخطاء أو الأزمنة المستغرقة ، رجع الباحث لأحد المسؤولين ليسأل عنهم بطريقة ودية وغير رسمية فصارحوه أنهم يخفون درجة ذكائهم الحقيقي (IQ) الأقل من ٥٠ % - ٧٠ % حتى يجد التلاميذ مكانا بالمدرسة ، بما يتلاءم ذلك مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأسرة التلاميذ

ويمكن تقبل هذا التفسير عند معرفة طبيعة عينة المستوي الأكبر منهم، والتي كانت تقرب مما كشفت عنها الدراسات السابقة ، لأن معظمهم كانوا من المحولين من مدارس العاديين بمرحلة التعليم الأساسي.

تضمين التفسير العصبي:

ويري الباحث تضمين التفسير العصبي إلي جانب التفسيرات المعرفية ، خاصة فيما يتعلق بالأزمنة الحركية، حيث يتوقع تأثير اختلاف النشاط العصبي أو الفسيولوجي المرتفع للمتفوقين عن غيرهم من العاديين ، وبالطبع تلاميذ التربية الفكرية.

تعقيب:

تقرض نتائج الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال مع
مراعاة:

- التوسع في عدد الجلسات المطلوبة لاكتساب الآلية ، ودراسة أثر الممارسة في ضوء النماذج المعرفية الأكثر تطوراً؛ كنظرية " لوجان " للآلية ، علي سبيل المثال.
- مراجعة مفهومي، الآلية والضبط ؛في ارتباطهما بالمهمة المعرفية المستخدمة، والعمليات المتضمنة ؛ معرفية كانت (ودرجة تعقيدها) أم حركية (ومدي التعليمات المتضمنة بها) ، وإنتاج العملية الآلية نفسها (صناعتها) عن طريق الممارسة والتدريب.، ومناقشة كونها فطرية أم لا ؟، وإمكانات المفحوص.
- تطوير بعض الإجراءات والمهام المعرفية المستخدمة في تقييم فعالية نمطي التجهيز المضبوط والآلي في ضوء أو إطار أدوات مطورة ومقننة طبقاً لما استحدث أو ما تم تطويره من نظريات معرفية في هذا المجال (ويفضل الباحث الحالي أن تحل الأشكال المألوفة محل الحروف العربية بمهمة " التعرف علي أكثر الحروف تكراراً " كمهمة " حدوث متكرر ").

بحوث مقترحة:

ويقترح إجراء العديد من الدراسات منها:

- إجراء دراسات مقننة لتحديد فعالية عمليات تجهيز المعلومات ؛ المضبوطة والآلية واكتساب التجهيز الآلي لذوي الفئات التعليمية الخاصة منهم؛ كذوي صعوبات التعلم ، والمضطربين انفعاليا ، من تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة العلاقة بين بعض مفاهيم التعلم ، كالتعلم المتيقن Mastery Learning و الإبداع ، و فعالية نمطي التجهيز (المضبوط والآلي) ومدي إسهام كلا من النمطين فيهما.
- دراسة الإستراتيجيات أو الخطط المعرفية المتضمنة في التجهيز المضبوط للوصول إلي الخطط التي يتبعها المفحوصين للوصول إلي أسرع وأدق أداء ممكن، ويوصي باستخدام تكنيكات منهجية جديدة ومتطورة، ويفضل تطبيقها علي الكبار وطلاب مرحلة التعليم الثانوي ، متوقفا قدرتهم علي وصف كيفية الأداء بشكل أكثر فائدة أو فعالية للباحثين. حيث وجد من دراسته التتبعية للنتائج بروتوكولات شفهية خصبة يجب وضعها في إطار خطة دراسة علمية مقننة.
- دراسة خصائص الشخصية ، خاصة الجوانب الوجدانية أو الانفعالية منها في علاقتها بفعالية نمطي التجهيز ؛ المضبوط والآلي. حيث لاحظ الباحث أثناء دراسته الحالية اختلاف أداء عينات الدراسة بالتغذية الرجعية الإيجابية منها ، حيث تحسن

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية)

أداء المتخلفين عقليا والعاديين نتيجة الدعم بينما لم يكن ذلك في صالح المتفوقين عقليا ، وخاصة أثناء أداء المحاولات الاختبارية.

□ دراسة خصائص الأساليب المعرفية ؛ خاصة ما يتصل بالتأمل / الاندفاع ، وذلك في علاقتها بفعالية نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي، حيث لاحظ الباحث أثناء دراسته الحالية أن بعض المتفوقين يصدرون استجاباتهم لأول وهلة ، ويكونون حريصون علي الوصول لأفضل نتيجة (خاصة أسرعها) لدرجة أنهم يقفون من مقعدهم (جلساتهم) لحرصهم علي الوصول لذلك ، ولا يفضلون أخذ فترات راحة بين المحاولات، بينما يطلب زملائهم من المتفوقين بعد الأداءات السيئة ، ليسترجعون اتزانهم ولا يشعرون بالحرج الذي يشعر به بعضهم برغم التعليمات. وهذه الملاحظات هي ما جعلت الباحث الحالي يوصي بضرورة دراسة بعض خصائص الشخصية والأساليب المعرفية في علاقتها بنمطي تجهيز المعلومات؛ المضبوط والآلي.

□ إعادة دراسة عمليات تجهيز المعلومات المضبوط والآلي للمتخلفين عقليا ، متناولين مستويات و أنواع التخلف العقلي ، والإعاقات المختلفة في إطار ما تم استحدثه في هذا المجال من أدوات و أجهزة ونظريات خاصة بالتخلف العقلي وتصنيفاته. (وليست طبقا للبيانات الرسمية)

توصيات ومقترحات:

ويوصي الباحث:

□ بالاهتمام بتصميم وحدات دراسية تعتمد علي نمطي التجهيز الآلي والمتمثل في الأمثلة أو الحلول الجاهزة ، والتي تمت دراستها و إتقانها بمراحل تعليمية سابقة، والمؤدية إلي التجهيز المضبوط أو الهادف إلي (أو المعتمد علي) تنشيط المستويات العقلية العليا ، علي أن تدرس أو تقدم الوحدات المعتمدة علي نمطي التجهيز؛ الآلي والمضبوط بطريقة تكاملية مقننة، وبشكل مخطط، لمزيد من اقتصاد وعدم تشتت الطاقة الذهنية لدي التلاميذ.

□ اهتمام المعلمون بالمواقف التعليمية الجديدة ، والوصول بها إلي مستوى الإجابة أو الإتقان ، وتحويل هذه المواقف إلي نماذج أو أمثلة محلولة في الذاكرة يسترجعها التلاميذ بصورة مباشرة إذا ما تعرض المفحوصون أو الطلاب (أو واجهوا) نفس المواقف مرة أخرى (ثانية) ، متبعين التكرار أو الممران و التدريب أو الممارسة، والوصول بها إلي ما يشبه مفهوم التعلم المتقن.

□ مراعاة تضمين عمليات تقييم الطلاب (خاصة تلاميذ التعليم الأساسي) عامل إتقان أو إجابة المهارات الأساسية لكل علم من العلوم الأساسية من خلال سرعتهم

----- دراسات في علم النفس (١) ----- (عمليات تجهيز المعلومات
المضبوطة والآلية)

في استدعائها (محك السرعة) كعامل من عوامل تقدير الدرجة الكلية للتلاميذ.

□ الوصول بمبادئ العلوم الأساسية إلى حد استرجاعها آليا ، والوصول بها إلى الحد - إن لم يكن هذا تجاوزا - التي تكون فيه جزءا من سلوكيات عامة ، معدلة أو مقننة ، خاصة أساسيات ومبادئ جميع العلوم الأساسية ؛ كالقراءة وقواعد اللغة ، ومبادئ علم الحساب والجبر والهندسة ، أو علوم الرياضيات بوجه عام ، بالإضافة إلى أساسيات الصحة العامة ، والوصول بها إلى ما وصل إليه حفظ : جدول الضرب (الصغير والكبير) ، والأنشيد القومية ، وآداب الطريق العام ، والالتزام بالقانون ، وحفظ الأطفال للقرآن ، والأحاديث النبوية (عن ظهر قلب) ، والأمثلة الشعبية والمأثورات ، وعلوم اللغة والدين ، والعديد من المهارات الخاصة ، بالإضافة إلى العادات والسلوكيات العامة ، كآداب الطعام والشراب والنوم والطريق والذوق العام ، ومهارة قيادة السيارة (بالطرق السريعة والمزدحمة) ، خاصة بنهاية مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه (الأولى والثانية) .

□ ولا تعني الآلية أو الوصول إليها الاهتمام بالتكرار وإنما بالتطوير الدائم للأداء (أو التحسن) بما يعني ضمنا دمج وتفعيل كلا النمطين معا للوصول لأفضل استثمار ممكن (قد يبدأ بالتجهيز المضبوط وعمل العمليات المعرفية العليا ، وينتهي بالمهارة أو جودة الأداء) .

□ الاهتمام بالأنشطة التعليمية المتضمنة بالمناهج الدراسية ، التي تعني (أو التي من شأنها التركيز على) بتفعيل دور التجهيز أو العمليات المعرفية المضبوطة والآلية خلال مراحل التعليم العام .

مراجع الدراسة

- ١ - صلاح مراد ومحمد عبد الغفار : اختبار أوتيس - لينون للقدرة العقلية الغامة : دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.
- ٢ - عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب : اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٣ م.
- ٣ - فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط٥، ١٩٩٦ م.
- 4 - Anderson , J. R. : Cognitive Psychology And Its Implications .Third Edition , Freeman & Company , New York, 1990.
- 5 - Balota D. A. et al. : Automatic and Attentional Priming in Young and Older Adults: Reevaluation of the Tow - Process Model. Journal Of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1992 , Vol. 18 , No. 2 , 485 – 502.
- 6 - Besson , M. et al. : Effects of Automatic Associative Activation on Explicit and Implicit Memory Tests. Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1992, Vol. 18, No. 1, 89 – 105
- 7 - Brown , T. L. & Carr T. H. : Automaticity in Skill Acquisition: Mechanisms for Reducing Interference in Concurrent Performance. Journal Of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1989 , Vol. 15 , No. 4 , 686 – 700.
- 8 - Dulaney , C. L. , Raz , N. , & Devne , C.: Effortful & Automatic Processes Associated With Down Syndrome and Nonspecific Mental Retardation. American Journal On Mental Retardation, 1996, Vol. 100 , No. 4 , PP. 418 – 423.
- 9 - Ellis , N. R. , Woodley – Zanthos , P. , Dulaney , C. L. , & Palmer , R. L.: Automatic – Effortful Processing and Cognitive Inertia in Persons With Mental Retardation. American Journal On Mental Retardation, 1989 (A), Vol. 93 , No. 4 , PP 412 – 423.
- 10 - Ellis , N. R. , Woodley – Zanthos , P. ,& Dulaney , C. L.: Memory For Spatial Location in Children , Adults , and Mentally

Retarded Persons. American Journal On Mental Retardation, 1989 (B) , Vol. 93 , No. 5 , PP 521 – 527.

- 11 - Hasher, L. & Zacks, R. T.: Automatic and Effortful Processes in Memory. Journal of Experimental Psychology: General, 1979, Vol. 108, No. 3, PP 356 – 388.
- 12 - Hunt , E. & Lansman , M. : Unified Model Of Attention and Problem Solving . Psychological Review , 1986 , Vol. 93 , no. 4 , 446 – 461.
- 13 - Logan , G. D. : Toward an Instance Theory of Automatization. Psychological Review, 1988, Vol. 95, No. 4 , PP. 492 – 527.
- 14 - Logan , D. L. & Klapp , S. T. : Automatizing Alphabet Arithmetic : I. Is Extended Practice Necessary to Produce Automaticity?. Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1991, Vol. 17, No. 2, 179 – 195.
- 15 - McEvoy , C. L. : Automatic and Strategic Processes in Picture Naming. Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1988, Vol. 14, No. 4, 618 – 626.
- 16 - Merrill , E. C., Goodwyn , E. H. , & Gooding , H. L.: Mental Retardation and The Acquisition Of Automatic Processing . American Journal On Mental Retardation, 1996, Vol. 101 , No. 1, PP 49 – 62.
- 17 - Neisser , U. , Hirst , W. & Spelke , E. S. :Limited Capacity Theories and the Notion of Automaticity : Reply to Lucas and Bub. Journal Of Experimental Psychology: General. 1981 , Vol. 110 , No. 4, 499 – 500.
- 18 - Schneider, W. & Shiffrin, R. M. : Controlled and Automatic Human Information Processing : I. Detection, Search, and Attention. Psychological Review, 1977, Vol. 84, No. 1 PP. 1 – 66.

- 19 - Shiffrin , R. M. & Schneider, W. : Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. Psychological Review, 1977, Vol. 84, No. 2, PP. 127 – 190.
- 20 - Speelman , C. & Maybery , M. : Automaticity And Skill Acquisition . (In Kirsner , K. et al.: Implicit And Explicit Mental Processes . Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah , New Jersey, London), 1998, pp: 79 – 98,
- 21 - Sternberg , R. J. : Beyond IQ : Atriarchic Theory of Human Intelligence . Cambridge University Press, Cambridge, 1985
- 22 - Strayer , D. L. & Kramer , A. F. : Attentional Requirements Of Automatic and Controlled Processing. Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1990, Vol. 16, No. 1, 67 – 82.
- 23 - Tzelgov , J. , Meyer, J. , & Henik , A. : Automatic and Intentional Processing Of Numerical Information . Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1992, Vol. 18, No. 1, 166 – 179.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

The Study summary in English

The Automatic and Controlled Processing of Information Processing For Gifted Intelligent Students in The Elementary, Preparatory Stage and Thinking Education Schools Students

Dr/ Nabil Fadi Sharaf El- Deen

Faculty of Specific Education – Mansoura University

The study aims:

Evaluating the efficiency of both aspect (types) of controlled and automatic processing for intelligent , Normal s and Thinking Education Schools and studying the effect educational and age stage on that the evaluating the extent of acquisition of the automatic processing for the samples study from that different intellectual level in every age and educational stage.

The study sample consists of 58 Ss from Elementary Schools (28 of the gifted, 30 of the normal) Also, 63 of the Prep School (28 of the gifted, 35 of the normal) and 60 of mental retard (27 of level I, 33 of level II). It includes the two genders (male and female Ss in each group)

The researcher used the Verification task from the Most / Least frequent letter, Which the research prepared to assess the efficiency of both types of controlled and automatic processing. This task is a test, which has been presented on IBM computer.

The results of the statistical analyses proved that,

Concerning the two type of processing and the intellectual levels in every educational stage in movement & cognitive times for the two types, control & automatic.

The results were on behalf of the mental or gifted group which was The fastest group, then The normal group, except the movement times for the groups of the second preparatory stages, Which had no prove no signification This refer to the non assurance of the first hypothesis whereas it assures the validity of the second hypothesis is which be longs to the controlled processing especially the mental retard

Concerning the two types of processing and the educational stage, The results proved that,

There are no statistically signification differences between the two stage of elementary & preparatory level. Also between the two over all groups of the two stages

This assured the validity of the third hypothesis expect the two groups of the mental retard as the results proved statistically signification different among between them on for the group which is older this does not assure the validity of the third hypothesis.

The validity of the fourth hypothesis had been proved as there are statistically signification difference among the groups of the both elementary and preparatory levels, gifted, the normal & the total groups and also the two groups of mental retard, both two level (I) (II) for the higher level in the efficiency of the controlled cognitive processes which the movement responses had proved no validity as there were no difference expect for the two groups of mental retard

Concerning the acquisition of the automatic processing, performance improvement decreased during the second session (The 2nd day of practice) while the improvement in the 3-rd session (The 3-rd day of practice) was better.

The results referred to the development of the controlled processing as result of practice in away more than the development of the automatic processing.

The results assured the validity of the 5 the and the 6 the hypothesis concerning The 5 the one there is no effect on the acquisition of the automatic processing in the educational stage as for the 6 Th hypothesis, the improvement in performance with signification the acquisition of automatic processing for the gifted was better than the others to attain automatically

The researcher tried to attain to the ways, which they follow, or how they perform on these tasks He had come to assured signification's to the study results and the characteristics of both two types of processing. He also recommend taking care to make studying for both to types of processing. And the acquisition of automatic processing in the Arab World environment this should be on the theoretical and practical levels.

صعوبات التعلم النمائية

بحث مرجعي

الباحث:

د. نبيل فضل محمود شرف الدين
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

مقدم إلى:

اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية
مستوى الأساتذة المساعدين

صعوبات التعلم النمائية

بحث مرجعي

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الهامة التي تتضح فيها الفروق الفردية بين الفرد والأفراد الآخرين، ففي هذا المجال يوجد أطفال غالبا ما يبدون وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال ما من المجالات التعليمية، وقد يبدو على البعض الآخر وكأنهم متخلفون عقليا، حيث يظهرون قصورا في تعلم الكلام، أو في إدراك العلاقات، أو فهم واستيعاب ما يسمعون، إلا أنهم يملكون قدرات عادية في بعض المجالات. (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦)

وهذه الصعوبات متباينة، وتضم درجات مختلفة من الحدة، وتتطلب أساليب علاجية متعددة، كل منها يلائم نوع ما من صعوبات التعلم، حيث أنه قد يصلح أسلوب علاجي لنوع ما من الصعوبة لا يصلح على الإطلاق لنوع آخر. وقد استخدم حديثا مصطلح "الصعوبات الخاصة في التعلم" مع الأطفال الذين يختلفون عن الفئات التقليدية المعروفة بالأطفال المعوقين. وهم الأطفال الذين يتخلفون في تعلم الكلام، أو الذين لا تتمو لديهم سهولة في استخدام اللغة، أو الذين لا تتمو لديهم المدركات البصرية أو السمعية بشكل عادي، أو الذين يواجهون صعوبة باللغة في تعلم القراءة أو الهجاء، أو الكتابة أو القيام ببعض العمليات الحسابية. فبعض هؤلاء الأطفال غير مستقبليين للكلام أو اللغة مع أنهم ليسوا صما، وبعضهم غير قادرين على الإدراك البصري، مع أنهم ليسوا مكفوفين، وآخرون يعجزون عن التعلم بالأساليب العادية مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، أولئك هؤلاء يكونون مجموعة متباينة، وغير متجانسة، ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أنه يجمع بينهم مظهر واحد على الأقل وهو التباعد والانحراف في نمو القدرات. (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦)

وعلى الرغم من التطور الذي شهده مجال صعوبات التعلم، فإن الكثير من قضاياها ومشكلاته مازالت تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وأكثر هذه القضايا إلحاحا هي قضايا المفاهيم والأطر النظرية والتعريفات التي يقوم عليها المجال، ويبدو ذلك واضحا من تعدد المفاهيم والتعريفات المستخدمة، وأيضا المنطلقات النظرية التي تدعم مفاهيم هذا المجال وتعريفاته. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ويهدف البحث الحالي إلى مراجعة بعض المفاهيم الأساسية في مجال صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم النمائية بوجه خاص، إضافة إلى محاولة تقييم ما تم من جهود بحثية في مجال صعوبات التعلم النمائية، مع التركيز على الجهود المصرية والعربية.

ولتحقيق ذلك يتطلب الإجابة عن التساؤلات بشأن: ماهية صعوبات التعلم. وضرورة البحث والاهتمام بها ونسب انتشارها وأنماطها؟ والآثار المترتبة على إهمال إكتشافها والتدخل المبكر في علاجها؟ ومناهج دراستها ومداخلها العلاجية؟. وواقع الجهود البحثية؟ بهدف طرح عدة توصيات تربوية.

١. مبررات الإهتمام بصعوبات التعلم:

إن الإهتمام بعملية التعلم ونجاحها يتطلب بالضرورة الإهتمام بصعوبات التعلم من حيث مظاهرها وطرق تشخيصها وعلاجها، ويعتبر إهمال هذه المشكلة دون علاج ذوي عواقب وخيمة من حيث أنه يحوق تعلم هؤلاء الأطفال، كما يؤدي إلى الكثير من الضغوط المادية والنفسية والتربوية والاجتماعية علي الفرد والأسرة والمجتمع. (سعيد دبيس، ١٩٩٤) ويمكن تحديد مبررات الإهتمام بها في التالي:

١. إنتشار صعوبات التعلم:

يذكر كيرك وكالفانت (١٩٨٨) أن معظم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المسجلين في صفوف التربية الخاصة يقعون ضمن فئة صعوبات التعلم (٤٠% تقريبا من المجموع العام)، وهو ما يفيد بإنتشار صعوبات التعلم بين الأطفال ومن ثم زيادة حجم المشكلة، الأمر الذي يدعوا إلي عدم ترك هذه المشكلة دون علاج ومحاولة إيجاد حلول عاجلة وسريعة لها.

كما يذكر أحمد عواد (١٩٩٤) أن نسبة إنتشار صعوبات التعلم لدي تلاميذ المدارس الابتدائية في تزايد مستمر مقارنة بحالات الإعاقة الذهنية، واضطرابات النطق، والإعاقات الحسية. وقد عرض في دراسة له (أحمد عواد، ١٩٩٣) مجموعة من الإحصائيات الدولية التي قدمت عن واقع التلاميذ في البيئة العربية، تبين أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية والذين يحتاجون إلي خدمات التربية الخاصة في المدارس العربية فاقت النسب العالمية بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وهو ما يؤكد سعيد دبيس (١٩٩٤).

وجاء تقدير حجم هذه المشكلة في مدي يتراوح بين ١% ، ٣٠% من تلاميذ المدارس، يعانون من صعوبات التعلم وهو ما يتحدد علي أساسه المحكات Criteria المستخدمة لتحديد الخدمات المطلوبة لهؤلاء الأفراد، ولذلك يتسع أو يضيق هذا المدي في ضوء محكات الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم، كما يتأثر هذا المدي بمستوي شدة الحاجة إلي هذه الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم، فهي بمثابة محكات أخرى تحدد من هم الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت مسمى ذوي صعوبات التعلم. (أنور الشراوي، ٢٠٠٢) وهي نسبة مرتفعة تشير إلي ضرورة الإهتمام بها ودراستها.

٢. خطورة إهمال صعوبات التعلم:

إن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا عظيما من طاقاته العقلية والإنفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها علي مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والإنفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلي الإنطواء أو الإكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ويترتب علي وجودها العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والأسرية والسلوكية، كما أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدي بالطلاب إلي التسرب التعليمي وزيادة نسبة الأمية والتخلف الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلي إهدار الطاقات والقدرات التي توجه من أجل عملية التعلم. (فيصل الزراد، ١٩٩١)

٣. إهتمام المجتمع المدني والعلمي بموضوع صعوبات التعلم: كما صارت صعوبات التعلم في الوقت الحاضر محور إهتمام العديد من المؤتمرات والمناقشات والكتب والمقالات، وشاركت فيها العديد من المجالات والتخصصات العلمية المختلفة مثل تخصصات: الطب، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والأعصاب، والطب النفسي والتربية، إضافة إلى إهتمام الأسرة والمجتمع المدني بهذا الموضوع.

مصطلح صعوبات التعلم:

لقد اطلقت العديد من التسميات علي فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل: أ - الأطفال ذوو الإصابات الدماغية. ب - الأطفال ذوو المشكلات الإدراكية. ج - الأطفال ذوو الخلل الدماغية البسيط. د - الأطفال ذوو صعوبات التعلم. وتم الاتفاق بين رجال التربية الخاصة علي أن المصطلح الأخير أكثر المصطلحات قبولا في ميدان التربية الخاصة (أحمد عواد، ٢٠٠٠)

ويفضل كيرك وكالفانت (١٩٨٨) استخدام مصطلح الصعوبات الخاصة في التعلم عن التسميات العامة كإصابات المخ Brain Injured أو الخلل الوظيفي الدماغية البسيط (Minimal Brain Dysfunction (MBD أو التسميات المحددة مثل عسر أو إحتباس الكلام (قصور اللغة) Aphasia or Dyphasia وعسر القراءة (العجز عن القراءة) Dyslexia or Alexia الحبسة الرياضية (العجز عن إجراء العمليات الحسابية) Acalculia or Dyscalculia العجز عن الكتابة Agraphia or Dysgraphia وغيرها من المسميات.

وعلي الرغم من تداول عدة مصطلحات أجنبية للتعبير عن الصعوبات منها، Disorders، Difficulties، Deficits ، وغيرها صار مصطلح الصعوبات Disabilities هو المصطلح الأكثر شيوعا في التراث التربوي للتعبير عن المصطلحات المذكورة.

ويرجع الفضل الأول في إشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلي عالم النفس الأمريكي "صمويل كيرك " عام ١٩٦٢ الذي صاغ هذا المفهوم في كتابه عن التربية الخاصة (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩).

تعريف صعوبات التعلم:

يعرف المجلس الاستشاري للأطفال المعوقين NACHC عام ١٩٦٨ مصطلح صعوبات التعلم النوعية Special Learning Disability علي أنه " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تعبر عن نفسها في نقص القدرة علي الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أو الرياضية". ويشمل المصطلح حالات: الإعاقة الإدراكية، الإصابات الدماغية، الخلل المخي الوظيفي البسيط، الحبسة الكلامية، ولا تشمل هذه المصطلحات: الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي ترجع بالدرجة الأولى إلي معوقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو بيئي أو ثقافي أو انخفاض حاد في المستوى الإقتصادي. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وأدخلت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) بعض التعديلات علي تعريف صعوبات التعلم، علي أنها " مصطلح عام يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات، تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ. ويفترض أن تكون راجعة إلي خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات." (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ويري أنور الشرقاوي (٢٠٠٢) أنه من الضروري وضع جميع تعريفات صعوبات التعلم المعتمدة موضع الاعتبار عند دراسة وتشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم، وخاصة مع تعدد هذه الصعوبات وتنوع مظاهرها لدى الأفراد، ويرى:

- أنه من الخطأ أن نأخذ بتعريف واحد لصعوبات التعلم وأن السعي إلي البحث عن تعريف واحد أمر غير مجدي وليس ضروريا، وذلك لأن مشكلات صعوبات التعلم في أي مستوي عمري هي مشكلات فردية بالدرجة الأولى مما يجعلها تختلف من فرد لآخر ومن حالة لأخرى. مما يترتب عليه أن يكون تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم من الضروري أن يناسب الخصائص المميزة لهذه الحالات. وذلك كما تبين من التعريفات السابقة أن هذه الحالات مختلفة في الخصائص والشدة، وقد تشتمل علي تداخل بين المظاهر التي تميزها.

ويمكن تصور تضمين صعوبات التعلم علي مؤشرين هما: الدرجة والديمومة، حيث تمثل صعوبات التعلم الدرجة البسيطة من الإضطرابات المنسوبة لهذه الفئة الطلابية، إضافة إلي افتراض علاجها بالممارسات التربوية، العلاجية والإرشادية أي أنها مؤقتة تحت الظروف التربوية.

وفي هذا الإطار، يري عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) أن العديد من الأسباب التي تؤدي إلي صعوبات التعلم يمكن أن تمتد إلي حالة التخلف العقلي وذلك اعتمادا علي مدي حدة تلك الحالة. في حد ذاتها، أي أنها إذا ما إرتفع مستواها تؤدي إلي التخلف العقلي، بينما إذا قل هذا المستوي فإنها تؤدي إلي صعوبات التعلم. ويذكر جمال عطيه فايد (٢٠٠١) أنه في أدبيات علماء النفس الروس أطلقوا علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأطفال ذوي الإعاقات النفسية المتغيرة أو المؤقتة.

أنماط صعوبات التعلم:

يتفق المتخصصون والمشتغلون في مجال صعوبات التعلم علي تصنيف هذه الصعوبات إلي تصنيفين رئيسيين هما: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities ، وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities.

- فقد صنف كيرك وكالفانت (١٩٨٤) صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:
- صعوبات التعلم النمائية: وهي التي تركز علي العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي مثل الإنتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير واللغة الشفهية.
 - وصعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر عند أطفال المدارس وتشتمل علي صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب. (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨).

وطرح فتحي الزيات (١٩٩٨) تصورا مقترحا لتصنيف ثلاثي لصعوبات التعلم، يتناول صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، إضافة إلي تداعياتها المتمثلة في صعوبات السلوك الاجتماعي والإنفعالي.

المقصود بصعوبات التعلم النمائية:

هي تلك الصعوبات التي تشتمل علي المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي تتطور بدرجة كافية لدي معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، وحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في التعلم. وتوجد صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية - الحركية. وقد يظهر الأطفال في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تباينا في النمو بين هذه المجالات الثلاثة. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

فالطفل حتي يتعلم مثلا كتابة اسمه لا بد له أن يطور كثيرا من العمليات أو المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسب الحركي، وتناسق حركات العين واليد، والتتابع، والذاكرة البصرية وغيرها. وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا فلا بد له أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة، وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدي معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، فإن لم يحدث ذلك فعندئذ يكون لديه صعوبة واضحة في تعلم الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، أو العجز في تركيب وجمع الأصوات كأن لا يستطيع جمع أصوات منفصلة ومجزأة في كلمة واحدة، كأن لا يستطيع مثلا جمع (ج - ل - س) ليكون كلمة "جلس". (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨).

مبررات الإهتمام بصعوبات التعلم النمائية:

ويمكن تلخيص مبررات الإهتمام بصعوبات التعلم النمائية في التالي:

- ١ - أنها ضمن أهم نمطان رئيسيان من أنماط صعوبات التعلم: حيث يتطلب تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية عندهم، في حين يتطلب تشخيص الأطفال في سن المدرسة تقييما لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية لديهم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

وتظهر كثيرا من صعوبات التعلم النمائية قبل دخول الطفل المدرسة، كما يمكن معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

٢ - الإهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم:

يقيد الكشف والتدخل المبكر لعلاج الصعوبة في تداركها بدلا من تطورها وصعوبة إحتوائها والسيطرة عليها ويصبح المأمول هو التخفيف من حدتها بدلا من علاجها والشفاء منها، حيث إن عدم الإسراع في تحديد المتغيرات ذات الصلة بتلك الصعوبة يعني استمرار هؤلاء الأطفال في المعاناة من سوء التوافق والإحباط وعدم مقدرتنا علي تقديم العلاج المناسب لهم. (نبيل السيد، ٢٠٠٠)
ويركز الباحثون علي ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها، ومن ثم إتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة. (سعيد دعيبس، ١٩٩٤)

وتشكل قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عن ذوي صعوبات التعلم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

٣ - علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأخرى:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت علي علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. ويختلف الإسهام النسبي لكل من العمليات المعرفية في التباين الكلي للفروق الفردية القائمة بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة علي فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف علي أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونولوجي) والقدرة البصرية علي التمييز وتحديد الحروف والكلمات، وإدراك العلاقة بين الشكل والأرضية والكل والجزء وجشتالط الوحدات المقروءة. ويتطلب تعلم الكتابة الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: التخطيط الحركي، التأزر الحركي الدقيق لاستخدام الأصابع، وتأزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات. كما يتطلب تعلم الحساب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفية بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى. (فتحي الزيات، ١٩٩٨) ومن ثم، يمكن النظر إلى صعوبات التعلم النمائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة للمهارة. (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

وفي هذا الإطار يشير تيرنير وآخرون (Turner et al, 2000) إلى أن مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أنهم يعانون من صعوبات تعلم نمائية.

إضافة إلى اعتماد كافة صعوبات التعلم النوعية الأخرى عليها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما تمثل محورا رئيسيا هاما في تصميم البرامج والأنشطة الوقائية والعلاجية لكافة صعوبات التعلم النوعية الأخرى، فعناصر الاهتمام بها تمثل الأبعاد الأساسية التطورية أو النمائية في كافة الأداءات المعرفية والمدرسية غير مقتصرة على حدود الدراسة الأكاديمية، بل تتعداها إلى مواجهة المشكلات الحياتية.

٤ - شيوع الصعوبات النمائية:

ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨) إلى شيوع صعوبات التعلم النمائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وهو ما أكدته العديد من الدراسات الأجنبية والعربية الحديثة.

٥ - تصنيف صعوبات التعلم النمائية:

يري بعض العلماء أن صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وأن هذه الصعوبات يمكن أن تنقسم إلى نوعين فرعيين وهما:

أ - صعوبات التعلم النمائية الأولية: وهي المتمثلة في عمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة.

ب - صعوبات التعلم النمائية الثانوية: وهي المتمثلة في عمليات التفكير، الكلام، الفهم، أو اللغة الشفوية (فيصل الزراد، ١٩٩١)

وهو التصنيف الذي يطرحه كيرك وكالفانت (١٩٨٨) لصعوبات التعلم النمائية بأنها تنقسم إلى:

أ - صعوبات التعلم النمائية الأولية: وهي ما تتضمن، صعوبات الانتباه، والذاكرة، والصعوبات الإدراكية - الحركية، والتي تعتبر وظائف عقلية أساسية، إذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على الصعوبات الثانوية المتمثلة في التفكير واللغة الشفهية. ويوضح الجزء التالي هذه الصعوبات:

أولاً: صعوبات الانتباه Attention Disabilities:

تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، فهي تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل: صعوبات القراءة، وصعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرئيسية لجميع المهارات التعليمية، وحتى يتعلم الطفل يجب عليه التركيز على المتطلبات الملزمة للمهمة التعليمية المقدمة إليه، هناك أربعة متطلبات شائعة للانتباه تقع جميعها على عاتق المتعلم وهي: ١ - إختيار المثير ٢ - مدة إستمرار سلوك الانتباه المطلوبة ٣ - الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة ٤ - نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

إرشادات عامة في تقييم صعوبات الانتباه:

وناقش كيرك وكالفانت (١٩٨٨) خمس خطوات لتقييم صعوبات الانتباه واختيار الأهداف العلاجية وهي: توصيف سلوكيات الانتباه التي تشكل محور الاهتمام، وتحديد العوامل والظروف البيئية، وتحديد العوامل التعليمية التي من شأنها زيادة أو تقليل سلوك الانتباه، وتحديد العوامل الجسمية والإنفعالية والخبرات التي تسهم في فشل الطالب، واختيار أهداف لمعالجة عملية الانتباه.

تحسين سلوك الانتباه:

ويعرض كيرك وكالفانت (١٩٨٨) للاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي من الممكن أن تساعد في تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم منها: العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة، اخبار الطفل بالمثيرات المهمة، تقليل عدد المثيرات وكذلك تعقيدها، توظيف أسلوب اللمس والحركة، استخدام المعاني والخبرات السابقة، تعزيز الزيادة في فترة الانتباه، وضع عناصر المهمة في شكل وحدات يسهل تعلمها، التكرار والتدريب، وغيرها.

واستقطب التدخل العلاجي لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط اهتمام كافة المربين والباحثين والآباء، والمنظمات المهتمة بالتربية الخاصة عموماً، وذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وقد أفرزت هذه الاهتمامات إتساع قاعدة التدخل العلاجي لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط حيث شملت عدة أنماط من التدخل العلاجي وهي: التدخل العلاجي الطبي، والتدخل العلاجي بالتغذية، وتعديل السلوك، وتدريب الآباء. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ثانياً: صعوبات الذاكرة Memory Disabilities:

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فآثار الخبرة السابقة يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم. إن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالإعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلمة من جانب آخر، فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، والبصرية، واللمسية – الحركية، فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

وترتبط اضطرابات عمليات الذاكرة ارتباطاً وثيقاً بكل من اضطرابات عمليات الانتباه واضطرابات عمليات الإدراك. فأي اضطرابات تصيب أي من عمليات الانتباه أو عمليات الإدراك أو كلاهما تؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

إقتراحات علاجية:

ويقدم كيرك وكالفانت (١٩٨٨) إقتراحات يمكن للمدرس استخدامها لمساعدة الطفل على تذكر ما سبق أن تعلمه والخبرات التي مرت به، ويعرضها لست طرق يجب أن يأخذها المدرس بالإعتبار عند التخطيط للعلاج وهي: إختيار المحتوى وكتابة أهداف

المذاكرة، وتحديد ما يتوقع أن يتم تذكره، وتنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها، وعرض المعلومات التي سيتم تذكرها، واختيار استراتيجيات التدريب والإعادة، والمراقبة الذاتية.

ثالثاً: الصعوبات الإدراكية Perceptual Disabilities :

تحتل اضطرابات الإدراك أو الصعوبات الإدراكية موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه، بل تتوقف في معظمها عليها إن لم تكن نتيجة لها. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

إن مجال الإدراك قد تمت دراسته منذ سنوات طويلة. ويرتبط الإدراك ويتداخل مع الذاكرة والانتباه والتفكير واللغة، ولقد تم التأكيد في المراحل المبكرة في مجال صعوبات التعلم علي الأنشطة الإدراكية- الحركية، ويعود الإدراك إلي العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلي المعني من خلال الإحساس، ويعمل الإدراك علي تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك عادة ما يواجهون صعوبة في التفسير والحصول علي المعني من بينهم. وغالبا ما تستخدم مصطلحات الإدراك الحركي والحسي - حركي لأن كثيرا من المهمات تستدعي التوافق ما بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، ولهذا السبب يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل. ولقد كانت صعوبات الإدراك هي التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم وتربية الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

وهي ما تتضمن إعاقات في التناسق البصري - الحركي، والتمييز البصري، والسمعي، واللمسي، والعلاقات المكانية، وغيرها من العوامل الإدراكية. ومن الأنواع المختلفة للصعوبات الإدراكية التي يحتمل أنها تؤثر في الأداء المعرفي وتتدخل في التحصيل الأكاديمي هي الصعوبات التمييزية (البصرية، والسمعية، واللمسية، والحس - حركية، والتمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبات الإغلاق وغيرها) (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ب - صعوبات التعلم النمائية الثانوية: وهي ما تتضمن، صعوبات التفكير واللغة الشفهية، حيث أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية. ويوضح الجزء التالي هذه الصعوبات:

أولاً: صعوبات التفكير Thinking Disorders:

إن عددا من السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم تشير إلي عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعالة، ومن أهم تلك السلوكيات الإنذاعية، والإعتمادية الزائدة علي المدرس، وعدم القدرة علي التركيز، وتصلب التفكير وعدم المرونة، والنقص الشديد بالثقة بالنفس، وفقدان المعني، ومقاومة محاولة التفكير، والصعوبة في تركيز الانتباه واستمراريته، وضعف التنظيم والتصنيف، وتشير هذه السلوكيات غالبا إلي صعوبة في

تشكيل المفاهيم، وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ويقترح كيرك وكالفانت (١٩٨٨) أنه يجب تعليم الأطفال وإعطائهم الفرصة لتطبيق عمليات التفكير الفعالة في إطار مهمات تعلم محددة أو مواقف مشكلة، وأن هناك الكثير من الأنشطة الصفية الروتينية التي يمكن من خلالها تطوير عادات التفكير الفعالة.

وهناك عنصران أساسيان للتفكير هما : تشكيل المفهوم وحل المشكلات، ويمكن التدخل في أي مرحلة من مراحل صعوبات تشكيل المفهوم وهي: مرحلة الوعي بخصائص الأشياء السابقة، ومرحلة معرفة أوجه التشابه والاختلاف، ومرحلة تحديد العوامل المشتركة، ومرحلة تحديد المحك أو القواعد المستخدمة للتضمنين أو الاستبعاد من المفهوم، ومرحلة التحقق من مصداقية المحك المستخدم، ليندخل في المرحلة السادسة وهي مرحلة الاحتفاظ بالمفهوم وتكامله أو تعديل المفهوم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) وكذلك الحال يمكن محاولة علاج صعوبات تعلم حل المشكلات من خلال ستة مراحل هي: مرحلة إدراك وجود مشكلة، ومرحلة تقرير حل المشكلة، ومرحلة تحليل المشكلة، ومرحلة تشكيل أساليب بديلة، ثم مرحلة فحص الأساليب البديلة، ومرحلة حل المشكلة. (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨)

ثانياً: صعوبات اللغة الشفهية Oral Language Disorders: ترجع صعوبات اللغة الشفهية إلى الصعوبة التي تواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) كما تعتبر مهارات التواصل أحد أهم المهارات التي يجب أن يتقنها الأطفال وذلك من أجل فهم ما يقوله الآخرون وكذلك للتعبير عن أفكارهم لفظياً. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ولقد تمثلت صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها ، وكذلك في المحتوى، والشكل والاستخدام، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة أيضاً على أنها اضطرابات في: صعوبات اللغة الإستقبالية الشفهية، وصعوبات اللغة التكاملية، وصعوبات اللغة التعبيرية، وصعوبات اللغة الإستقبالية، والتكاملية، والتعبيرية المختلطة. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٤) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية – الحركية. فقد يظهر الأطفال في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تباينا في النمو بين هذه المجالات الثلاثة، فعلى سبيل المثال، قد يتأخر الطفل في النمو اللغوي ولكن أداءه ينمو بشكل عادي في المجالات المعرفية والمهارات البصرية – الحركية، وكذلك قد نجد لدى الأطفال تباعداً في أحد هذه المجالات الثلاثة، فالطفل الذي يعاني من تأخر في النمو اللغوي على سبيل المثال، قد يفهم كثيراً مما يستمع إليه أو يقال له، لكن قد تواجهه مشكلة في التعبير عما يريد باستخدام اللغة الشفهية، وفي المجالات المعرفية قد يعاني الطفل مثلاً من صعوبة في تذكر ما يسمع ولكنه في نفس الوقت يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط٢)

وتتمثل الصعوبات المعرفية في المظاهر الآتية: عدم القدرة على حل المشكلات، قصور الانتباه والتمييز، وصعوبات في الذاكرة، عدم القدرة على التعميم، وعدم القدرة على توظيف التكامل بين الحواس وبعضها، وتتمثل مظاهر الصعوبات اللغوية في اللغة الشفهية والتفكير السمعي، والإستقبال السمعي، وتتمثل مظاهر الصعوبات البصرية - الحركية في أداء الحركات الكبيرة وأداء الحركات الدقيقة.

وطرح " مايكلبست " عدد من المجالات السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية هي: (عن مصطفى كامل، ١٩٩٠)

١ - الخصائص السلوكية اللفظية والتي ما تتضمن: صعوبات الفهم السماعي والذاكرة، واللغة المنطوقة.

أ - صعوبات الفهم السماعي والذاكرة Auditory Comprehension: ويشير الفهم السماعي والذاكرة إلي مجموعة من المؤشرات الدالة علي فهم معاني الكلمات والقدرة علي إتباع التعليمات، وفهم المناقشات التي تدور في حجرة الدراسة، بالإضافة إلي تذكر ما يتم سماعه.

ب - صعوبات اللغة المنطوقة Spoken: وتظهر اللغة المنطوقة في قدرة الطفل علي استخدام اللغة وتتضمن قدرته علي اكتساب المفردات واستخدامها في التعبير عن نفسه، وقدرته علي الاستخدام الصحيح والمناسب لقواعد اللغة بما يتناسب مع سنه، كذلك تذكر الكلمات ورواية القصص والتعبير عن الأفكار.

٢ - الخصائص السلوكية غير اللفظية وهي ما تتضمن: التوجه (الزماني والمكاني) والتأزر الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي.

أ - صعوبات التوجه (الزماني والمكاني) Orientation: ويتضمن التوجه قدرة الطفل علي التعرف علي السياقات البيئية المكانية والزمانية التي يوجد فيها وتتضح في قدرته علي الانتقال من مكان إلي مكان آخر ومعرفة الزمن والإتجاه. ومن مؤشرات وجود هذه الصعوبة عدم معرفة معاني الأشياء في البيئة، وعدم قدرة الطفل علي تكوين الإنطباع الذاتي عن الدوام الزمني وترتيب وتتابع الأحداث.

ب - صعوبات التأزر الحركي Motor Coordination: ويقصد بها الإفتقار إلي الرشاقة في الحركة والإضطرابات في الوظائف الحركية مثل إمساك رديء للقلم وقصور المهارة اليدوية، والقصور في العدو والوثب والقفز ورباط الحذاء والقميص.

ج - صعوبات السلوك الشخصي والاجتماعي Personal - Social Behavior: ويقصد بها قدرة الطفل علي الإسهام في الأنشطة المشتركة مع الآخرين، والقدرة علي التخطيط والتنظيم للمهام التي يكلف بها، والتتابع في أداء المهام المرتبطة، وبالتالي فإن الصعوبة في هذا البعد تظهر في الحاجة المستمرة إلي التوجيهات في كل خطوة، والحاجة المستمرة إلي الترتيب والتنظيم وتجنب الأنشطة الجماعية، وقصور في القدرة علي العناية بالذات.

الصعوبات السلوكية والاجتماعية:

تؤكد البحوث بأن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات عند إقامة علاقات اجتماعية مشبعة مع الأقران، ويكونون أقل تقبلاً، وغالباً مايكونون منبوذين اجتماعياً من أقرانهم. وهو ما يجعلهم يتعرضون لسوء التوافق الاجتماعي في سنوات دراستهم المستقبلية بدرجة مضاعفة بالمقارنة بأقرانهم، والنتائج عن شعورهم المرتفع بالوحدة أو العزلة، والشعور المنخفض بالتماسك أو الترابط. (Tur – Kaspas, 2004).

تجهيز المعلومات الاجتماعية:

وتدل النتائج بأن طفات الروضة ذوات صعوبات التعلم النمائية تظهرن ضعفا في مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية بمقارنتهن بالعاديات في عمليات قرار الإستجابة وتنفيذ الاستجابة، كما أن لديهن قصور في كيفية اختبار الحلول لإعادة حل المواقف الاجتماعية. (Tur – Kaspas, 2004)

ويتفق العديد من الباحثين بأن مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال الاجتماعي ترتبط بضعف مهارات التواصل والمهارات اللغوية. (Tur – Kaspas, 2004)

وفي السنوات الحديثة حققت نماذج تجهيز المعلومات الاجتماعية تقدماً جوهرياً في فهم التوافق الاجتماعي للأطفال، وإقترض " دودجي وزملائه " نموذجاً يعتمد على تضمين العمليات المعرفية الداخلة في تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى الأطفال في عملية التقييم والتوجه نحو الأخذ بمفهوم التقييم الشامل للمهارات الاجتماعية أكثر من التوجه نحو تقييم كل مهارة مفردة على حدة، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى توقعات مؤكدة بالتوافق الاجتماعي للأطفال. (Tur – Kaspas, 2004).

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم:

جدير بالذكر أنه لدراسة هذه المشكلة دراسة عميقة من أجل تشخيصها ووضع البرامج العلاجية لها فإنه يجب معرفة الأسباب المؤدية إليها، ومنها:

- العوامل الوراثية: حيث وجد أن كثير من صعوبات اللغة والقراءة والكتابة والتهجي ترجع إلى أسس وراثية.
- الإصابات الدماغية: ومن أشكالها التلف الدماغى المكتسب، وكذلك العجز الوظيفى الدماغى وغيرها من إصابات المخ المختلفة والتي قد تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

- العوامل الكيميائية الحيوية: والمتمثلة في الحرمان البيئي وسوء التغذية الشديد. ويمكن القول: أنه إلى جانب تلك المجموعة من الأسباب الأساسية توجد عوامل أخرى تسهم في ظهور هذه الصعوبات مثل عدم القدرة الجسمية والنفسية والنمائية وكذلك العوامل البيئية والعوامل الوجدانية والدافعية والتي لا يرجع السبب فيها إلى تلف دماغى أو عوامل جينية أو عوامل أخرى، ويركز المتخصصون على هذه العوامل في مواجهتهم لمشكلة صعوبات التعلم لإمكانية تعديلها وعلاجها بعكس العوامل الأساسية التي يصعب علاجها في كثير من الأحوال. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) (Gilger & Kaplan, 2001).

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يعتمد تشخيص وعلاج صعوبات التعلم علي تحديد الأسباب المؤدية إلي هذه الصعوبات، وقد حدد جلاس وآخرون (١٩٨٢) ثلاثة محكات يمكن استخدامها للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي: محك العمليات النفسية، ومحك إصابة الدماغ، ومحك التباعد أو التباين بين تحصيل الطفل وإمكاناته الحقيقية. إلا أن هناك عددا من المحكات تستخدم بصورة كبيرة بين العاملين في هذا المجال للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهذه المحكات هي: (إنظر سعيد دبيس، ١٩٩٤)

أولاً: محك الإستبعاد Exclusion Criteria:

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم علي استبعاد الحالات، التي يرجع السبب فيها إلي إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات إنفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم، حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقة متعددة.

ثانياً: محك التباعد Discrepancy Criterion:

ويعتمد هذا المحك علي تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في إحدى الجوانب الثلاثة التالية:

أ - تباعد مستوي النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوي التحصيل الدراسي للطفل.

ب - التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج - تباعد مستوي تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

ويمكن تقسيم هذا المحك إلي نوعين من التباعد هما:

أ - التباعد الداخلي Internal Discrepancy:

ويشير هذا المحك إلي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يظهرون تباعداً في العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل: الانتباه، التمييز، اللغة، القدرات البصرية الحركية، الذاكرة، وهو ما يسمى بالتباعد الداخلي، ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات التي تكمن خلف الأداء للعديد من الاختبارات النفسية بطارية الينوي للقدرات النفس لغوية، والفروق بين الجانب اللفظي والجانب العملي للأداء في اختبارات "وكسلر" المعدلة لذكاء الأطفال .

حيث يلاحظ تفاوت النمو في الوظائف النفسية واللغوية عند بعض الأطفال في مستوي ما قبل المدرسة، وفي هذه الحالة ينمو الطفل بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى، فعلي سبيل المثال فإن الطفل الذي ينمو بشكل ملائم في اللغة ولكنه يتأخر في المشي والتناسق الحركي والقدرات البصرية - الحركية يكون لديه تباعداً في عملية النمو.

أو أن تتميز طفلة عمرها أربعة ٤ سنوات علي الاختبارات البصرية - الحركية كإدراك الأطفال في أعمار ٥ أو ٦ سنوات، بينما ينخفض أدائها علي الاختبارات السمعية -

اللفظية إلى ما يشبه أداء الأطفال ممن هم في عمر سنة أو سنتين، وهو ما يعني أن لديها صعوبات في تعلم اللغة الشفهية، ويشير هذا التفاوت إلى تباعد واضح بين القدرات النمائية.

وتوجد أنواع كثيرة من صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال، فقد تعاني طفلة عمرها ٦ سنوات من صعوبة في معرفة الأشياء المشاهدة، وهي الدالة على انخفاض قدرات الإدراك البصري لديها، في حين تقع قدرتها الإدراكية السمعية ضمن المتوسط. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ب - التباعد الخارجي External Discrepancy:

ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، ولحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل يشير فيلتشر وآخرون Fletcher et al (١٩٧٤) إلى أنه توجد أربعة طرق لحساب التباعد في هذا الجانب وهي:

- طريقة الانحراف عن متوسط الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة إنحدار الذكاء على التحصيل.

وغالبا ما يلجأ الباحثون إلى أسلوب الدرجات المعيارية بين الذكاء والتحصيل لحساب التباعد في هذا الجانب، وذلك لشيوع استخدامه في الدراسات الأجنبية، هذا بالإضافة إلى أن الاعتماد على معادلات التباعد تعطي نتائج متضاربة.

ومن الجدير بالملاحظة أنه توجد طرق أخرى بديلة عن الطرق المتقدمة تستخدم في التحديد المبني لصعوبات التعلم، منها مقارنة تحصيل الطفل في القراءة بتحصيله في المواد التي لا تتطلب المهارات أو العمليات اللازمة لعملية القراءة مثل الحساب، فإذا كان التلميذ جيدا في الحساب وضعيفا في القراءة، فإن هذا الطفل يمكن وصفه بأنه ذو صعوبة في القراءة.

ومن الطرق الحديثة التي تستخدم في التحديد المبني للأطفال ذوي صعوبات التعلم بدلا من محك التباعد بين الذكاء والتحصيل هو أن يكون هناك تباعدا دالا إحصائيا بين درجات الأداء في اختبارات الفهم الاستماعي واختبارات الفهم القرائي لصالح درجات الفهم الاستماعي. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط٢)

أو كان يحدث تفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع، حين يعطي الطفل دليلا على أن قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدما عاديا في الحساب وفي اللغة، ولكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل أن لديه صعوبة في تعلم القراءة. وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة ولكنه متخلف بشكل واضح في الرياضيات.

فقد تكون القدرة الكامنة للطفل مثل الطفل " توني " (كما قيست بالعمر العقلي، والعمليات الحسابية، والعمر اللغوي) أعلى من تحصيله في القراءة بثلاثة سنوات أو أكثر. ويمثل هذا تفاوتاً حقيقياً بين تحصيل القراءة وتوقع الأداء فيها. وهكذا يعتبر الطفل " توني " أن لديه صعوبة في القراءة وكما أشيع في تقرير الحالة فإن " توني " كانت لديه صعوبة تعلم نمائية في مجالين معا.

وييري كيرك وكالفنت (١٩٨٨) أن تحديد الطفل الذي لديه صعوبة في التعلم يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي، ويتطلب للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في سن ما قبل المدرسة تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية، بينما إذا كان الأمر يخص أطفال المدرسة فإن ذلك يتطلب تقييما للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلي إلي جانب التباعد في النواحي النمائية.

ومن ثم، توجد مجموعة فرعية صغيرة تتمتع أفرادها بقدرات لغوية سليمة لكنهم يعانون من قصور في مجالات معرفية غير لغوية خاصة المجالات البصرية المكانية، والبصرية الحركية Visuo - motor. (Cornoldi et al, 2003)

ويفترض أن يعاني الناس ذوي عسر القراءة ضعفا في تجهيز اللغة المكتوبة، لكنهم قد يكونوا موهوبين في مجالات أخرى، كالتجهيز المكاني والموسيقى، ويفترض هذا النموذج أن يتبنى الناس ذوي العسر القرائي مهنا معينة تتصف بعدم الإحتكاك المباشر بالآخرين، وهو ما يدعم الدلائل المؤكدة بأن إختيار المهنة يمكن أن يتأثر بصعوبات التعلم. (Taylor & Walter, 2003)

ثالثا: محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

إن الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعلم تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم، كاستخدام الطريقة الحسية - الحركية Kinesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة، أو قراءة الشفاه التي يتعلم بها الأطفال المعوقين سمعيا. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨)

إضافة إلي محكات أخرى منها:

محك الخصائص السلوكية:

يشير كارترايت وآخرون في هذا الصدد إلي أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون في خصائصهم السلوكية باختلاف نوع الصعوبة التي يعانون منها، ويقسم تلك الخصائص إلي أربعة مجالات رئيسية هي: المجال المعرفي، ويتضمن الصعوبة في القراءة، والمجال اللغوي، ويتضمن الصعوبة في إستقبال اللغة وفهمها، أو في القدرة علي التعبير الشفهي، والمجال الحركي، ويتضمن نقص المهارات الحركية الإدراكية، والمجال الإجتماعي، ويتضمن الإندفاعية، وعدم الإستقرار الإنفعالي، النشاط المفرط، الإعتمادية، عدم الشعور بالأمن، تشتت الإنتباه والإنسحاب الإجتماعي. (سعيد دبس، ١٩٩٤)

وييري ميرسر (١٩٧٩) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تظهر لديهم مشكلات تعليمية وإضطرابات في اللغة ومشكلات إنفعالية إجتماعية، ويضيف إلي ذلك أن هؤلاء الأطفال يعانون من إضطرابات في الذاكرة، إضافة إلي إضطرابات إدراكية.

كما يشير الروسان (١٩٨٧) إلي أن هؤلاء الأطفال يتميزون بمجموعة من المظاهر السلوكية والعصبية واللغوية، أما من حيث المظاهر السلوكية فإنهم يتميزون بصعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء والإستمرار في النشاط دون توقف، وإضطراب المفاهيم إضافة إلي إضطراب السلوك الحركي والسلوك الزائد، أما من حيث المظاهر

العصبية فإنهم يتميزون بالإشارات العصبية الخفية والإضطرابات العصبية المزمنة، أما من حيث المظاهر اللغوية فإنها تتمثل في عجز القدرة علي القراءة والكتابة وتأخر ظهور الكلام علاوة علي سوء تنظيم تركيب الكلام. (سعيد دبيس، ١٩٩٤)
وفي هذا الصدد توصل كل من " ليون وآخرون " إلي أن هناك ثلاثة مجالات مميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي: وجود عجز معرفي وأكاديمي في العمليات البصرية والحركية الإدراكية، والعمليات اللغوية، وعمليات الإنتباه والذاكرة. (سعيد دبيس، ١٩٩٤)

كما توصلت بعض الدراسات إلي أن هؤلاء الأطفال يظهرون بعض المشكلات السلوكية والتي تختلف عنها لدي العاديين، فقد إتضح أنهم أقل تكيفا وأقل مرونة كما أنهم أقل قبولا إجتماعيا، وقدرة علي التركيز، ونقص الإنتباه، وقلة المثابرة خاصة عندما يواجهون بموضوعات دراسية صعبة، كما أنهم متمردون ويظهرون سلوكيات غير إجتماعية، إضافة إلي ذلك فقد أظهرت بعض الدراسات أنهم أقل من العاديين في مهارات المحادثة. وعلاوة علي ذلك، فإن هناك بعض الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء الأطفال عن العاديين مثل إنخفاض مفهوم الذات، وإنخفاض تقدير الذات. (سعيد دبيس، ١٩٩٤)

ويضيف عبد الرحيم وبشاي (١٩٨٢) أنه لفهم العمليات والمظاهر النمائية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم فإنه توجد محكات أخرى متاحة يمكن الإعتماد عليها في تحديد صعوبات التعلم مثل:
١ - محك المشكلات المرتبطة بالنضوج، فقد ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضوج أكثر من إرتباطها بإضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه.
٢ - العلامات النيورولوجية، ويركز هذا المحك علي التلف العضوي أو النيورولوجي عند هذه الفئة من الأطفال. (سعيد دبيس، ١٩٩٤)

○ محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

ويعكس هذا المحك الفروق الفردية والجنسية في القدرة علي التحصيل ومن ثم إعداد وتقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع إلي عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

○ ومحك العلامات النيورولوجية:

كما يمكن الإستدلال علي صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الإضطرابات البسيطة في وظائف المخ والتي تنعكس في:

- أ - الإضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).
- ب - الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والإضطرابات العقلية).
- ج - صعوبات الأداء الوظيفي. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

ولقد أتاح التنوع الكبير من الدراسات أن يفتح نافذة لإكتشاف مجموعات فرعية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لم يكن يتم تشخيصها أو التعرف عليها دون تلك التكنيكات

التشخيصية أو التقويمية، وكذلك المدخل أو الطرق المنهجية المتنوعة (إكلينيكية، تربوية). (Cornoldi et al, 2003).

ويمكن تطبيق محكات الحكم علي الأطفال لتشخيص صعوبات التعلم النمائية لديهم عن طريق أن يكون ذكائهم داخل المدي الطبيعي (٨٠ فأكثر) ويمتلكون صعوبات نوعية خاصة كأن تتأخر درجاتهم علي الأقل عامين كاملين في واحدة أو أكثر من المجالات: اللغوية، والمهارات الإدراكية، والفهم السمعي، الذاكرة، والانتباه، النمو الجيد للمهارات الحركية أو التناسق بين المهارات الإدراكية - والحركية، وهم ممن لا يملكون مشكلات سلوكية أو إنفعالية إستثنائية وقدرات سمعهم أو رؤيتهم في المدي الطبيعي، إضافة إلي أنهم من بين من يملكون أو يتلقون مساعدات علاجية في فصول الروضة عن طريق معلمي التربية الخاصة والإكلينكيين (٢ - ٤ ساعات كل أسبوع). (Tur - Kaspas, 2004).

إجراءات تقييم صعوبات التعلم:

يمكن أن تتم إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم من خلال:

○ الاختبارات والأدوات التشخيصية:

لقد تباينت تكتيكات التنبؤ وأساليب الكشف والتشخيص المبكرة لصعوبات التعلم، مما يمكن تصنيفها في ثلاث فئات تصنيفية هي:

- بطارية الاختبارات.
- الأدوات أو الاختبارات الفردية.
- تقويم وأحكام المدرسين. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وأكدت عدة دراسات علي صدق الإعتماد والثقة في استخدام نظام التقييم المعرفي لدايز - ناجليري المؤسس علي نموذج التجهيز المعرفي للوريا Luria في تقييم صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (Powell 2000) وإشتق كورنولدي وآخرون Cornoldi et al (١٩٩٧) إستبيان بصري - مكاني Visuo - spatial (VS) يستخدمه المعلمون ويتضمن عدة مفردات معدة لتقييم الملامح الخاصة المميزة لبروفيل القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللغوية. (Cornoldi et al, 2003).

كما أنه في تشخيص صعوبات التعلم لا يجب الإقتصار علي التقديرات الكمية التي تستمد من الاختبارات والمقاييس السيكمترية فقط، بل يجب أيضا أن تعتمد إلي الملاحظات والأحكام الإكلينيكية من المتخصصين والمهتمين بذوي صعوبات التعلم. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط٢) وهو ما يطرحه أحمد عواد (٢٠٠٠) في:

١ - الملاحظة المدرسية:

ويقوم بها المدرس أو شخص آخر موجود مع المدرس داخل الفصل الدراسي، وفيه يتم ملاحظة وتسجيل كل سلوكيات الطفل من كلمات وأنشطة وحركات، ودافعية للإنجاز، وتحصيل دراسي، ويتم ذلك علي فترات زمنية متفاوتة مع ملاحظة مدي تكرار أنماط سلوك الطفل ومعلوماته الواردة والمسجلة أثناء الملاحظة، بحيث تقدم صورة واقعية عن استجابات الطفل خلال اليوم الدراسي، ويمكن أن يتم ذلك أكثر من مرة.

ويشترط في الملاحظ أن يكون مدرباً جيداً علي الملاحظة، وبالرغم من مميزات الملاحظة إلا أنه من أهم عيوبها ذاتية الملاحظ، فربما تتخلل ذاتية الملاحظ وأهوائه أثناء تسجيل البيانات عن الطفل أو قد يتحيز للطفل أو يظلمه، ويفضل أن يكون هناك أكثر من ملاحظ للطفل بحيث تتم المقارنة بين سلوكيات الطفل لدي سجلات كل ملاحظ.

٢ - المقابلة الإكلينيكية:

ويقوم بها شخص مدرب علي ذلك وتجرى المقابلة مع الطفل ومع الأسرة ومع المدرس ومع الأخصائي الإجتماعي بالمدرسة، مع جمع معلومات عن الطفل والأسرة والاستفادة منها في إجراءات التشخيص، بحيث تتضمن المعلومات السؤال عن حالة الطفل الصحية وتاريخ ميلاده ومدى تكرار أمراض معينة عنده، ومدى إنتظامه في المدرسة، ومدى تحصيله داخل الفصل الدراسي وتعاونيه مع المدرس ومع زملائه، ومدى عناية الأسرة بالطفل، ومتابعة الأسرة للطفل في المدرسة والعلاقة بين المدرسة والأسرة، بحيث تكون معلومات وافية عن الطفل من خلالها يمكن رسم بروفيل عن حالة الطفل.

مناهج الدراسة في مجال صعوبات التعلم:

يوجد منهجان عامان لفهم صعوبات التعلم هما:

المنهج الأول، وهو المنهج سببي الوجهة: ويحاول أصحاب هذا المنهج تحديد مصادر أو أسباب السلوك الملاحظ، فقد يرون أن تلف الإصابات الدماغية أو الأعطاب في المراكز العصبية هي الأسباب التي تكمن خلف أنواع محددة من الصعوبة وتجدهم يستخدمون مصطلحات مثل، خلل بسيط في وظائف المخ، تلف عضوي في المخ، أو اضطراب سلوكي عضوي المنشأ.

والمنهج الثاني، وهو المنهج الخاص بالأثر: وينصب إهتمام أصحاب هذا المنهج (وهم غالباً من رجال التربية وعلم النفس) بالتحليل والوصف والتعديل لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحظة للصعوبة (بغض النظر عن الأسباب التي تكمن خلفها) فيصفون صعوبة التعلم علي أنها علي سبيل المثال صعوبة في القراءة (بغض النظر عن الأسباب التي تكمن خلف هذه الصعوبة) ويفضلون استخدام المصطلحات المرتبطة بصعوبات التعلم المدرسي. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط٢)

مداخل الدراسة في موضوع صعوبات التعلم:

وقد تمت دراسة صعوبات التعلم من منظور، علم النفس العصبي (المجال النفسي - العصبي)، والطب النفسي الإكلينيكي، والمنظور التربوي، والمنظور التشريعي أو القانوني. (Powell, 2000)

ويمكن تناول أربعة مداخل نظرية تعتبر الأكثر أهمية في تفسير وعلاج

صعوبات صعوبات التعلم وهي:

- ١ - المدخل النفسي العصبي.
- ٢ - المدخل النمائي.
- ٣ - المدخل السلوكي.
- ٤ - المدخل المعرفي. (إنظر، فتحي الزيات، ١٩٩٨ ونبيل حافظ، ٢٠٠٠)

أولاً: المدخل النفسي العصبي: Neuropsychological Approach

يري زيدان السرطاوي وكمال سيعالم (١٩٨٧) أن صعوبات التعلم لدى الطفل ترتبط بإصابة المخ البسيط أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، وأن هذا الخلل يرتبط بوحدة أو أكثر من العوامل الأربعة الآتية وهي: إصابة المخ المكتسبة، والعوامل الوراثية أو الجينية، والعوامل الكيميائية الحيوية، والحرمان البيئي والتغذية.

ويفترض الأطباء وعلماء الأعصاب أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقي المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وتربط بينها وتضفي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات ثم توظفها في مجال التفكير والحركة والوجدان بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به. (عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٩)
وهو ما تؤكدده العديد من الدراسات عن ارتباط الإضطرابات المعرفية والإنفعالية (الوجدانية) والقصور الحاد في الذكاء غير اللغوي، والذاكرة البصرية، والوظائف البصرية المكانية بالقصور الوظيفي البسيط للنصف الكروي الأيمن من المخ. (Cornoldi et al, 2003)

وطبقاً لما تقدم، يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من التلف العضوي في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية وهو ما يعبر عنه بمصطلح " الإضطرابات البسيطة في المخ " تميزها لها عن الإضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة في المخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى التخلف العقلي. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)
كما أن حدوث أي خلل أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو إضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

وقد استخدمت بنجاح عدة إختبارات تشخيصية للمشكلات النفس – عصبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم منها علي سبيل المثال: خريطة النشاط الكهربائي للمخ، وجهاز رسم المخ، وإختبار المسح النيروولوجي السريع، والذي يتضمن الكثير من الإختبارات التي تشير إلى إضطرابات المخ وهي إختبارات: مهارة اليد المفضلة والتعرف علي الأشكال والتعرف علي الشكل المرسوم علي راحة اليد باللمس وتتبع العين لحركة الأشياء ونماذج الصوت وتناسق الإصبع مع الأنف (التصويب بالأنف) وتكوين دائرة من الإبهام والسبابة والإستثارة التلقائية لليد والخذ، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة ومد الزراع والأرجل والمشي بالترادف والوقوف علي رجل واحدة. والوثب وتمييز اليمين من اليسار والملاحظات السلوكية الغريبة والشاذة. (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩).

ويقوم بالتشخيص والعلاج كل من طبيب الأسرة والمتخصص في طب الأطفال وأخصائي الأعصاب والطبيب النفسي ويتضمن عملهم العلاج الطبي بالعقاقير والتغذية الجيدة وذلك عن طريق رسم نظام غذائي يستند إلي التخلص من الأغذية الزائدة مثل المواد الحافظة والطعوم الصناعية وضبط السكر في الدم وتعاطي المزيد من الفيتامينات. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

ويري لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) أن البحث في الأسباب البيولوجية والفسولوجية الكامنة وراء صعوبات التعلم مسألة في غاية الأهمية، إلا أن الطريق البديل لتمييز وتحديد ذوي صعوبات التعلم هو البحث في الخصائص المعرفية والسلوكية، وهو ما أدى إلى ظهور نظريات وآراء تأثر كثيرا من أصحابها بنتائج البحث في الأسس البيولوجية.

ثانيا: المدخل النمائي: Developmental Approach

يحكم النمو الإنساني مراحل معيارية متتابعة ومقداخلة، لكل منها خصائصها البنوية والوظيفية، والتي لا بد أن تراعى بمعرفة المربين حتى تستمر مسيرة النمو التحصيلي للطلاب بشكل طبيعي وسوي. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

وكما أن لكل مرحلة عمرية طبيعتها التي تتمثل في التغيرات النمائية المتوقعة وفي مطلب النمو وشروط الرعاية الواجب تحقيقها، فإن لكل مرحلة صعوبتها المحتملة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة معينة نتيجة للتناقض أو إختلال التوازن بين طبيعة التغيرات النمائية المتوقعة في تلك المرحلة ومتطلباتها من الرعاية من ناحية والضغط الاجتماعي المفروضة على الطفل من ناحية أخرى. (فيولا البيلوي، ١٩٨٨)

ويقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على الخصائص الرئيسية أو المظاهر الأساسية لنضج ونمو الطفل، مقترضا أن هناك نمطا واضحا ومحددا للنمو العادي، وأن تتبع تعثرات أو انحرافات منحنى النمو يكشف عن أسباب صعوبات التعلم، ومن المنطقي أن منحنى النمو المفترض يتناول خاصية واحدة، كالطول أو قوة قبضة اليد أو الوزن، أو عدد المفردات اللغوية أو عدد المفاهيم المستخدمة، أو المشي أو الكلام أو مسك الأشياء أو التأزر الحركي. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وعلى هذا فالانحراف الدال لتتابع منحنى نمو الخاصية موضوع المتابعة عن منحنى النمو العادي أو الطبيعي لهذه الخاصية في المتوسط، يمكن أن يفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو المشكلات المترتبة على ذلك. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وترجع صعوبات التعلم إلى ما يطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلاميذ ترجع لأسباب عصبية وأنه ليست ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو وبناء على ما سبق إذا ما راعي المربون هذا المعدل فإن نموه ستطرد مسيرته وفي الإمكان علاج أي عثرات تعترضه أو معوقات تؤخره. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

ويفسر أحمد عواد (١٩٩٤) شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (بلغت ٨٦ و ٥٠%) بسبب أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور نمائي في بعض العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم كعمليات الفهم والانتباه والتفكير واللغة والإدراك والذاكرة،

ويمكن الاستعانة بقوائم النمو وإختبارات الإستعدادات العقلية والميول الدراسية والمقاييس التشخيصية والمقابلة ودراسة الحالة لمعرفة أسباب وملايسات إعاقاة النمو التحصيلي للطلاب في مقرر ما.

ويجب الوعي بمشكلة الفروق أو الاختلافات النمائية التي تواجه الكشف المبكر عند ذوي صعوبات التعلم، حيث يمكن أن تظهر أنماطاً نمائية أحادية خلال فترات النمو السريع في الطفولة من حيث النمو الجسمي أو الحركي أو الانتباهي ومثل هؤلاء الأطفال يكتسبون مشكلات إدراكية حركية كما يكتسبون مشكلات في اضطراب الانتباه. (فتحي الزيات، ١٩٩٨) وذلك عند اتخاذ المدخل النمائي منهجاً لتفسير صعوبات التعلم النمائية.

ثالثاً: المدخل السلوكي: Behavior Approach

يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨) أن الفروض التي يقوم عليها المدخل السلوكي اشتقت من التوجه الأساسي العام للمدرسة السلوكية الذي يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناوله للظواهر التربوية والنفسية، مما أكسب هذا المدخل مصداقية ملموسة، فضلاً عن قابلية التكنيكات أو الفتيات المستخدمة في ظل هذا المدخل للتطبيق العملي وتحقيقها لنتائج فعلية.

كما يمكن عن طريقه ربط الأنشطة والبرامج العلاجية والأهداف بسهولة بالمناهج والمقررات الدراسية وأنشطة التعلم داخل الفصل. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وينصرف هذا المدخل إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع، بالتركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ويقوم هذا المدخل على إستراتيجية التدخل أو المعالجة، حيث يقوم على التركيز والاقترام المباشر للمشكلة أو السلوك المشكل ذاته، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج، أو إحلال أنماط سلوكية فعالة محله. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وعلى ذلك فإن المدخل السلوكي لا يرتبط بالضرورة ببرنامج محدد أو إطار نظري معروف وإنما يمكن للمعالج أن ينتقل من برنامج إلى برنامج آخر ومن إطار مرجعي علاجي ونظري إلى إطار آخر، ومن أنشطة إلى أنشطة أخرى وفقاً لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وخصائص الطفل ذوي الصعوبة من ناحية أخرى. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ويري أصحاب هذا الإطار أنه من الضروري دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة المحيطة بالتلميذ والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي له والاتجاهات الوالدية نحوه والسياسات الإجتماعي العام والمستوى الإجتماعي الإقتصادي الثقافي لأسرته فقد لا تتاح له في كنفها الخبرات والمثيرات التربوية التي تقدر زناد قدراته العقلية وهو ما يمثل حالة من الحرمان الثقافي.

بالإضافة إلى دراسة مكونات العملية التربوية من مقررات دراسية ومعلم وطرق تدريس واستخدام وسائل معينة وأنشطة تربوية مرتبطة وغير مرتبطة بالمقرر الدراسي وطرق التقويم المتبعة وأساليب الإدارة والمناخ المدرسي السائد سواء في الفصل أو المدرسة. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

ويرتكز علاج صعوبات التعلم في نظر السلوكيين – على إتباع البرامج الفردية في العلاج التي تتمركز حول الطفل وتركز على تعديل السلوك الظاهر المشكل دون الإهتمام الكبير بعوامله وأسبابه (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

وعلى الرغم من وجود خصائص مشتركة بين المدخل السلوكي والمدخل النمائي، فإن التوجه الأساسي للمدخل السلوكي يهتم بالتركيز على عملية أحادية محدودة لا الإهتمام بكل مظاهر أو خصائص النمو على النحو الذي يأخذ به المدخل النمائي. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

رابعاً: المدخل المعرفي: Cognitive Approach

ظهر المدخل المعرفي مع التوجهات الرائدة التي قادها علماء علم النفس المعرفي في تقديم إجابات مقنعة للكثير من التساؤلات المتعلقة بدور النشاط العقلي المعرفي ومحدداته، في إكتساب المعرفة، وتخزينها، ومعالجتها، وإنتاجها، وتوظيفها، واستخدامها استخداماً منتجاً وفعالاً في مختلف أنشطة الحياة العلمية والعملية. (فتحي الزيات، ١٩٩٨) ومع التسليم بأن التعلم هو نوع من النشاط العقلي المعرفي الذي ينتظم فيه العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية كالبنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، ونظم تجهيز المعلومات، وما وراء المعرفة، ونظم الضبط المعرفي والانتباه والذاكرة. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

ينظر المدخل المعرفي لصعوبات التعلم على أنها ناتج خلل في العمليات العقلية المعرفية والمتمثلة في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلات، وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وإبتكاري... الخ، وأساليب معرفية وغيرها. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠)

علاج صعوبات التعلم:

تعتبر برامج صعوبات التعلم هي إحدى المحاور الجوهرية للبرامج التربوية في جانبها العلاجي.

ويشير Deshler (١٩٧٨) إلى أن برامج التدخل في مجال صعوبات التعلم تنقسم إلى ثلاثة أنواع يمكن إجمالها في:

○ البرامج العلاجية: وهي ما تركز على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالطفل صاحب الصعوبة في التعلم دون التركيز على المحتوى وهو العلاج القائم على تدريب القدرة أو العملية، وفيه يهتم بعلاج الضعف أو القصور في العمليات أو الجوانب المحددة مثل الجانب النفس - لغوي، أو الجانب الإدراكي الحركي، أو الجانب الإدراكي البصري، أو الجانب الخاص بتدريب الحواس على اختلافها وتنوعها.

○ البرامج التعويضية: وهو نوع من البرامج يصمم لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والتقنيات غير التقليدية، وذلك من خلال الاعتماد على المواد المسجلة والتقنيات البصرية، والتعلم عن طريق الزملاء، وتعديل أسلوب وفنيات التدريس بما يتناسب وأسلوب الطفل ذي الصعوبة في التعلم.

○ برامج المنهج البديل: وهو نوع يقوم في أساسه على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة للمنهج المدرسي، بحيث تكون هذه المناهج البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط ٢)

ويري الباحثون أن أطفال ما قبل المدرسة ذوو صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي، لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي عن طريق تقويم هذه الإنحرافات وعلاجها. (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

ويحقق العلاج المعرفي السلوكي للعمليات النمائية نتائج إيجابية في التغلب على صعوبات التعلم النمائية وكذلك الأكاديمية، وذلك لأن هذا الأسلوب في العلاج يؤكد على تقوية العمليات الداخلية التي تعد أساسية للتعلم الأكاديمي. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣)

ويشير فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن علاج صعوبات التعلم يجب أن يتضمن تدريباً قائماً على تحليل المهمة، وتدريباً يقوم على تحليل العمليات النمائية التي تتدخل في عملية التعلم، وأن يتم استخدام تكنولوجيا التعليم العلاجي، وتدريب يقوم على تحليل المهمة التعليمية والعمليات النمائية معاً، وكذلك العلاج الطبيعي، علماً بأننا لكي ننجز ما تقدم فإننا نكون في حاجة إلى جمع معلومات من ثلاثة مصادر أساسية وهي: الاختبارات، والملاحظة الإكلينيكية، والتدريس أو التعليم التشخيصي. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣ ط٢)

استراتيجيات علاج صعوبات التعلم:

- وهناك ثلاثة استراتيجيات تربوية واسعة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي:
- ١ - التدريب القائم على تحليل المهمة، وهو ما يركز على تسلسل وتبسيط المهمة المتعلمة.
 - ٢ - التدريب القائم على العمليات النفسية، وهو ما يركز على صعوبات تعلم نمائية محددة.
 - ٣ - التدريب القائم على الدمج بين تحليل المهمة والعمليات النفسية في برنامج علاجي واحد. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

أولاً: التدريب القائم على تحليل المهمة:

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاه.

ويطلق على هذا الأسلوب أسلوب تحليل المهمة وهو الذي يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، ومن ثم، يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم. وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل، القراءة، والرياضيات، أو الكتابة، حيث تبسط استراتيجيات أو أساليب تحليل المهمة تلك المهمات المعقدة مما يساعد بالتالي على إتقان مكوناتها بشكل مستقل، إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً.

وعلى الرغم من أنه "لا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أي مشكلة تعلم نمائية خاصة عند الطفل أو عجز في أي قدرة داخل الطفل عدا نقص الخبرة بالمهمة نفسها، يؤمن البعض الآخر بأن هذا الأسلوب هو الأسلوب الوحيد الذي تحتاج إليه في أي نمط من صعوبات التعلم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ثانياً: التدريب القائم علي العمليات النفسية:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية، ويتطلب هذا الأسلوب أن يحدد المعلم أو الأخصائي العلاجي عجزاً نمائياً معيناً لدى الطفل فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فإنه يمكن أن يستمر في كبح عملية التعلم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ويعتبر التدريب علي العمليات أو علي قدرات التعلم النمائية جزءاً من منهج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يتم التدريس للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة علي النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعه ويتكلمونه ويحفظونه وينتبهون إليه أو حل المشكلات والتي تمثل قدرات تعلم نمائية. إن كثير من الأفراد قد يعتبرون مهارات الاستعداد هذه ضرورية للتعلم ولكنهم لا ينظرون إليها علي أنها وظائف من العمليات النفسية. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

ثالثاً: التدريب القائم علي كل من تحليل المهمة والعمليات النفسية:

ويركز الأسلوب القائم علي تحليل المهمة علي المهمات الفرعية المتضمنة في تلك المهمة في حين يركز مدربو العمليات جهودهم علي تحسين العمليات العقلية. ويعتمد أسلوب التدريب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية علي دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية.

وفي الأسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية لا يجب النظر إلي العمليات النفسية علي أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، بل علي أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بمهمة معينة، إن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة، وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.

وبدلاً من تدريس التمييز البصري علي شكل رموز بصرية لا معنى لها فإن علي المدرس الذي يستخدم الأسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية أن يدرب علي التمييز البصري باستخدام الحروف والكلمات. ويعتمد الأسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية علي دمج معالجة الخلل الوظيفي للعمليات مع المهام التي سيتم تعلمها.

ويمكن وصف الأسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية علي أنه يضم ثلاثة مراحل الأولى: تقييم نواحي القوة والضعف لدي الطفل. والثانية: تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات أما المرحلة الثالثة: فتتمثل في الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل جوانب القوة والضعف لدي الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي.

والأسلوب القائم علي تحليل المهمة المباشر يعتبر كافياً لمعالجة المشكلات الأكاديمية البسيطة لدي الأطفال وخاصة منهم الذين يعانون من عجز نمائي تعليمي. وقد تعزى صعوباتهم في القراءة والحساب إلي نقص في الدافعية وعدم كفاية التدريس وعدم الحضور الكافي للمدرسة. ويعتبر الأسلوب القائم علي العمليات النفسية مناسباً للتدريب علي القدرة بحد ذاتها وعلي الأخص في مرحلة ما قبل المدرسة. أما الأسلوب الثالث فقد يكون ضرورياً لمعالجة الحالات الشديدة التي تعاني من ضعف متعدد وضعف نمائي محدد وضعف أكاديمي.

وأخيراً فإن الجزم والادعاء بفعالية أحد هذه الأساليب علي الأخرى يعتبر أمراً غير مقبول، فقد يحتاج المدرس إلي تطبيق الأسلوب الأكثر ملاءمة للطفل وحاجاته في

مرحلة نمائية محددة. ومن الناحية العملية فقد ينصح بمحاولة استخدام أسلوب تحليل المهمة المباشر في البداية فإذا لم تكن نتائجه مرضية فإنه يتم الانتقال إلى الأسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)

التعاون والتكامل بين الأخصائيين ضرورة ملحة:

يري أنور الشرقاوي (٢٠٠٢) أنه مع تبني إتجاه دمج حالات ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين في مدارس وفصول التربية النظامية كان من الضروري أن تخضع برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب لإشراف الفريق البيئي Interdisciplinary الواحد ذو التخصصات المختلفة التي تحتاجها برامج الرعاية وأهمية هذا الإتجاه تبدو واضحة في ضرورة التعاون والتكامل في الجهود المبذولة من جميع الأخصائيين العاملين مع حالات ذوي صعوبات التعلم وعدم الإعتداد علي الرؤية أحادية الإتجاه سواء في تشخيص هذه الحالات، أو في وضع برامج وخطط رعايتها. كما أن الفريق البيئي يدعم من عمل المدرسين داخل الفصل الدراسي في مواقف التربية والتعليم المختلفة. ويستلزم لكي يحقق الفريق أقصى درجة فعاليته أن يكون الأخصائيون والمدرسون العاملون في المدارس علي درجة عالية من الإعداد والكفاءة المهنية، كما أن من أهم مهام أخصائي صعوبات التعلم أن يدعم فريق المتخصصين، وأن يحقق التكامل لمختلف الخدمات المهنية لكي يمكن فهم صاحب صعوبة التعلم من عدة أبعاد أهمها:

أولاً: علم النفس:

يؤدي فريق الأخصائيين النفسيين دوراً هاماً في تشخيص ورعاية ذوي صعوبات التعلم وعلي وجه الخصوص المتخصصين في مجال سيكولوجية الطفولة Child Psychology ونظرية التعلم Learning theory وعلم النفس المعرفي Cognitive Psychology وعلم النفس المدرسي School Psychology. حيث أن هؤلاء المتخصصين لهم تأثير مباشر وقوي في تشكيل هذا الفريق، والوعي العميق بالديناميات النفسية والمؤثرات الفعالة في حالات صعوبات التعلم.

ويقوم أخصائيو علم النفس المدرسي بدور مؤثر ومباشر خاص في تشخيص ذوي صعوبات التعلم لدورهم الفعال في ملاحظة واختبار وتقويم الأطفال والشباب الذين يواجهون هذه الصعوبات. كما أن مجال عمل الأخصائيين في سيكولوجية الطفولة الذي يركز علي نمو العمليات النفسية لدي الأطفال الأسوياء يكون بمثابة الأساس لفهم كثير من المفاهيم الهامة لدي أطفال هذه الصعوبات. كما يكون للمتخصصين في نظريات التعلم دور مؤثر في إثراء مجال صعوبات التعلم بالتحليل السلوكي لكل ما يظهر من أنماط السلوك المرتبطة بهذه الصعوبات سواء السلوك المتعلم أو المتوقع لدي هؤلاء الأفراد. حيث تعتبر النظرية السلوكية وعلم النفس المعرفي بمثابة إسهامات هامة لأصحاب نظريات التعلم في مجالي البحث والتدريب في موضوع صعوبات التعلم.

ثانياً: التربية

من المعروف في مجال التربية الحديثة أن الإطار العملي الذي يعتمد أساساً علي ممارسة المهارات الأساسية لتحقيق النمو التربوي للفرد يعتبر بمثابة الدعامة الأساسية في بناء الإنسان. ويشترك في تحقيق هذا الهدف الأساسي من عملية التربية عدد كبير من الأخصائيين أولهم المربون في مجال التربية الخاصة، مدرسو الفصول، أخصائيو القراءة،

أخصائيو التربية البدنية، والمربون الإخصائيون من الضروري أن يكون لديهم المعرفة الشاملة والدقيقة لمحتوي المقرر الدراسي. وكذلك الفهم الشامل والعميق للعلاقات بين مجالات المقرر الدراسي، وتعدد تنوع أنماط التنظيم المدرسي مع التأكيد على معرفة استخدام أساليب وطرق التدريس المناسبة في مواقف التعلم المختلفة لذوي صعوبات التعلم أكثر من التركيز على أسباب الصعوبات.

ثالثاً: اللغة:

إن كثيراً من إهتمامات المتخصصين في مجالات أمراض الكلام واللغة Speech and Language Pathology ونمو اللغة Language واللغويات Linguistics وعلم النفس اللغوي Psycholinguistics تساهم بدرجة كبيرة في فهم العديد من مشكلات ذوي صعوبات التعلم، وتشترك مع غيرها في تشخيص وعلاج هذه الصعوبات، وخاصة ما يرتبط بشكل مباشر بمجالات اللغة المختلفة فالمتخصصون في أمراض الكلام واللغة يهتمون بدراسة طرق تشخيص إعاقات اللغة وأساليب وطرق التدريس لمن يعاني من مشكلات هذه الإعاقات خاصة أن مجال عمل المتخصصون في اللغويات هو دراسة طبيعة وبنية اللغة الإنسانية ويهتم المتخصصون في مجال علم النفس اللغوي بدراسة العلاقة بين نمو اللغة لدى الإنسان وعمليات التعلم والتفكير بصفة خاصة مما يجعل هذه المجالات بمثابة الأساس لمعرفة كثير من المعلومات الهامة عن صعوبات التعلم وخاصة ما يتصل منها باللغة. ومع تزايد الإهتمام بدراسة المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم المتصلة باللغة تزايد الإهتمام كذلك بدراسة كيفية نمو وإكتساب اللغة لدى الطفل للمساعدة في كشف أسباب هذه الصعوبات. فلا شك في أن معرفة كيفية إكتساب الطفل العادي اللغة ذات قيمة كبيرة في نمو القدرة على تشخيص وعلاج الأطفال الذين يعانون من مشكلات صعوبات تعلم اللغة. والعكس صحيح من أن دراسة إعاقات اللغة لدى الأطفال غير العاديين تساهم في زيادة فهمنا لكيفية إكتساب اللغة لدى الطفل السوي.

رابعاً: الطب:

كما أن الأخصائيين في عديد من مجالات الطب سواء الممارسين أو الباحثين في هذه المجالات لا شك أنهم يساهمون مساهمة فعالة في مجال صعوبات التعلم سواء بالتشخيص أو بالعلاج ومن أكثر الأخصائيين ارتباطاً بهذا المجال أخصائيو طب الأطفال Pediatrics والأعصاب Neurology والرمم Ophthalmology والأنف والأذن والحنجرة Otology والعلاج النفسي Psychiatry والصيدلة Pharmacology والغدد الصم Endocrinology والتمريض Nursing وخاصة التمريض المدرسي School Nursing حيث أن هؤلاء الأخصائيين وما يتميزون به من إعداد علمي وممارسة ينظرون إلى حالات صعوبات التعلم على أنها حالات مرضية خاصة تحتاج إلى التشخيص الدقيق الذي يهتم بدرجة كبيرة بالأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات. يضاف إلى هؤلاء الأخصائيين علماء الطب العصبي Neuro Scientists الذين يؤدون دوراً مؤثراً في كشف دور المخ وأثره على عمليات التعلم لدى فئات ذوي صعوبات التعلم. كما تساهم العلوم الأخرى بدرجات متفاوتة سواء في تشخيص هذه الصعوبات أو في رعاية وعلاج الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات.

دراسات سابقة:

إهتمت بعض الدراسات بالتعرف علي صعوبات التعلم النمائية والتحقيق من مدي إنتشارها وترتيب نسبها بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (الملتحقون برياض الأطفال) ومن هذه الدراسات، دراسة فتحي الزيات (١٤٠٩ هـ):

توصل فتحي الزيات (١٤٠٩ هـ) إلي أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية هي صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة، تلتها الصعوبات الأخرى (المتمثلة في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي، وصعوبات الإنجاز والدافعية، ثم النمط العام لصعوبات التعلم، والصعوبات المتعلقة بالإنفعالية العامة.) وذلك طبقا للمقياس الذي أعده " لتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم " وطبقه علي عينة الدراسة التي تكونت من ٣٤٤ تلميذا.

دراسة فيصل الزراد (١٩٩١)

وكشفت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) بأن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية هي علي الترتيب: صعوبات اللغة والكلام، والصعوبات الإدراكية - الحسية، وصعوبات الانتباه والتركيز، وصعوبات الذاكرة والإحتفاظ، وصعوبات المعرفة والتفكير، مع عدم وجود فروق جوهرية بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد. وذلك طبقا " لدليل المعلم الذي أعده لتحديد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية" وطبقه علي عينة الدراسة التي تكونت من ١٢٩ تلميذا وتلميذة.

دراسة أحمد عواد (١٩٩٤):

وهدف دراسة أحمد عواد (١٩٩٤) إلي التعرف علي صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، من خلال قائمة وضعها الباحث لأهم هذه الصعوبات كما إنتهي إليها من مراجعته للتراث السيكولوجي في هذا المجال. وتكونت عينة الدراسة النهائية من ٤٧٨ طفلا (٢٥٨) وطفلة (٢٢٠) تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ٦ و٢ سنة (بمتوسط عمري ٥ و٢ وإنحراف معياري ٣ و٦) وتم تقديرهم عن طريق معلمهم الذين بلغوا ١٢ معلما ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة عن:

- شيوع صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات ٨٦ و٥% من بين تلاميذ عينة الدراسة الكلية.

- أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعا بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية وبلغت نسبتها ٣٤ و١٢% والمتمثلة مظاهرها في: حل المشكلات، الانتباه والتمييز، صعوبات الذاكرة، تشكيل المفهوم، التكامل بين الحواس، ثم الصعوبات اللغوية وبلغت نسبتها ٣٧ و٨% والتي تمثلت مظاهرها في: اللغة الشفهية، التفكير السمعي، الإستقبال السمعي، وجاءت الصعوبات البصرية - الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها ٩٥ و٧% والتي تمثلت مظاهرها في: أداء مهارات حركية كبيرة " تناسق عضلي" - وأداء مهارات حركية دقيقة .

- كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية ٢ و ٦ % بينما كانت نسبة الإناث ٥ و ٤ % وذلك في جميع أبعاد القائمة.

دراسة جمال عطية فايد (٢٠٠١):

- و درس جمال عطية فايد (٢٠٠١) مدي الاختلاف في شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في ضوء تقديرات المعلمين، وطبيعة الارتباطات القائمة بينها، وكذلك الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين، والفروق بين جنسي الأطفال (بنين - بنات) في تلك الصعوبات موضع الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ١٨٦ طفلا (١١٩) وطفلة (٦٧) من رياض الأطفال (بالمستويين الأول KG1 (٦٩) والثاني KG2 (١١٧)). وكشفت النتائج عن:
- تباين واضح في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقا لنمط الصعوبة وحدتها (إنحرافها عن المتوسط العام)، والارتفاع الملحوظ في تلك النسب حيث جاءت علي النحو التالي: الفهم السماعي والذاكرة (٦٣ و ٣٧ %) واللغة المنطوقة (٥٣ و ٥٠ %) والتوجه (الزماني / المكاني) (٥٣ و ٥٠ %) والتأزر الحركي (٢٤ و ٣٩ %) والسلوك الشخصي والاجتماعي (٩٨ و ٥٦ %).
- كما كشفت عن إرتباطات موجبة دالة بين أنماط صعوبات التعلم الخمسة بما يدعم فرضية عمومية تأثير هذه الصعوبات في بعضها البعض الآخر.
- إضافة إلي ما كشفت عنه من فروق دالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في صعوبات التعلم الخمسة لصالح العاديين، كما تفوق الذكور في الفهم السماعي والذاكرة، والتأزر الحركي علي الإناث، بينما جاءت نتائج الفروق بينهما في أنماط صعوبات التعلم الأخرى غير دالة إحصائية.

دراسة عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥):

- و درس عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٣ طفلا (١٨١) وطفلة (١٧٢) بالمستوي الثاني (KG2)، مع استخدام بعض الألعاب المتمثلة في: لوحة الحروف والأشكال والمكعبات، وذلك للتعرف علي إدراك الحروف والأشكال والأعداد والألوان، وكذلك الإدراك الفونولوجي للكلمات. وكشفت النتائج عن:
- انتشار القصور الدال علي صعوبات التعلم بنسبة ٦٧ و ٥٠ % بين عينة الدراسة الكلية. وجاء ترتيب جوانب القصور علي النحو التالي: التعرف علي الحروف (جاء في المقدمة بنسبة ٦٠ و ١٣ %) والإدراك الفونولوجي للكلمات (٣ و ١٢ %) والتعرف علي الأعداد (٦٢ و ١١ %) والتعرف علي الألوان (٩٣ و ٧ %) والتعرف علي الأشكال (٩٥ و ٥٠ %).
- اختلاف ترتيب جوانب القصور الدالة علي صعوبات التعلم بين البنين والبنات حيث جاء ترتيب جوانب القصور هذه بين البنين (والتي احتلت ٦٣ و ٣ %) كالتالي: الإدراك الفونولوجي للكلمات (٢ و ١٦ %) والتعرف علي الحروف (٨ و ١٣ %) والتعرف علي الأعداد (٥ و ١١ %) والتعرف علي الألوان (٩ و ٣٩ %) والتعرف علي الأشكال (١٨ و ٧ %). بينما جاء ترتيبها بين البنات (والتي احتلت ٦٥ و ٤ %) كالتالي: التعرف علي الحروف (٣٧ و ١٣ %) والتعرف

- علي الأعداد (٢١ و ١٢ %) والإدراك الفونولوجي للكلمات (٨٨ و ٩ %) والتعرف علي الألوان (٤٠ و ٦ %) والتعرف علي الأشكال (٦٥ و ٤ %).
- ولم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في جميع المهارات قبل الأكاديمية موضع الدراسة.

ومن الدراسات الأجنبية الحديثة،

دراسة ديتز (Dietz, 2004):

- هدفت دراسة ديتز (Dietz, 2004) التحقق من إنتشار صعوبات التعلم (L. D.) وتشتت الإنتباه مع فرط النشاط (ADHD) والإضطرابات السلوكية والإنفعالية (EBD) والإضطرابات المرضية المصاحبة، إضافة إلي دراسة الفروق بين هؤلاء الطلاب علي متغير التحصيل الدراسي والقدرة والتوافق الفعال والكفاءة الأكاديمية، بين عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة وطلاب التربية الخاصة. وتضمنت العينة علي ماتم تحديدهم في المدرسة الابتدائية علي أنهم معرضون للإضطرابات السلوكية والإنفعالية (ن = ٦٦) ومجموعة زملائهم من غير المعرضين لذلك (ن = ٩٩). وكشفت نتائج الدراسة عن:
- إختلاف معدلات الإنتشار طبقاً لنموذج محكات تصنيف الطلاب لصعوبات التعلم بين مجموعة العاديين (بدون صعوبات تعلم) ومجموعة ذوي الصعوبة المفردة (الوحيدة) ومجموعة الصعوبات المتعددة طبقاً لكل نموذج أو محك تصنيفي.
- وجود فروق بين هذه المحكات الثلاثة طبقاً لتنوع النماذج أو محكات التصنيف طبقاً لتنوع أو إختلاف التحصيل الدراسي والقدرة والتوافق الفعال والكفاءة الأكاديمية، وأيضاً إختلاف مستوى التعرض لخطورة الوقوع في الإضطرابات السلوكية والإنفعالية علي تلك المتغيرات (التحصيل - القدرة - الكفاءة الأكاديمية) معتمدين علي النموذج التصنيفي لصعوبات التعلم.
- ولم توجد فروق دالة موجودة بين مجموعات التعرض للخطر علي التوافق الفعال.

وإهتمت بعض الدراسات بخصائص صعوبات التعلم النمائية والمتغيرات المرتبطة، ومن هذه الدراسات،

دراسة سعيد دبيس (١٩٩٤):

- ودرس سعيد دبيس (١٩٩٤) المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بالجنس، والصف الدراسي، وحجم الأسرة، والترتيب الميلادي، ومستوي تعليم الأب والأم. وطبقت الدراسة علي ١٣٩ طفلاً (١١١ من الإناث، و ٢٨ من الذكور) يعانون من صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مستخدماً مقياس الذكاء المصور (أحمد زكي صالح) ومقياس تقدير التلميذ (مايكلبست، ١٩٨١).
- ولم تكشف النتائج عن إختلاف المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم بإختلاف الجنس أو الصف الدراسي أو حجم الأسرة أو الترتيب الميلادي، بينما إختلفت المظاهر السلوكية طبقاً لمستوي تعليم الأب أو الأم علي النحو التالي:
- إختلاف المظاهر السلوكية المتمثلة في: الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة بإختلاف مستوي تعليم الأب والأم لصالح ذوي المستوي المرتفع تعليمياً، إضافة إلي إختلاف مظاهر السلوك الشخصي ومجموع المظاهر السلوكية لدي الأطفال بإختلاف المستوي التعليمي للأب، لصالح ذوي المستوي التعليمي المرتفع (المتجاوزين المرحلة الثانوية).

- بينما لم تختلف المظاهر السلوكية لبعدي: التوجه والتناسق الحركي باختلاف مستوى تعليم الأب أو الأم، إضافة إلى عدم اختلاف مظاهر السلوك الشخصي باختلاف مستوى تعليم الأم (الحاصلات علي الشهادة الابتدائية).

دراسة نبيل السيد (٢٠٠٠):

وهدفت دراسة نبيل السيد (٢٠٠٠) التحقق من نموذج السببي المفترض للعلاقة بين عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم النمائية (اللغوية - المعرفية - والبصرية - الحركية). وتكونت عينة الدراسة الكلية من ٢٣٨ طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (١٦٨) والأطفال العاديين (٧٠) بمرحلة رياض الأطفال، في المناطق الريفية (٥٤) والحضرية (١١٤).

وكشفت نتائج تحليل المسار عن: تحقق النموذج المفترض حيث إرتبطت أكثر عوامل التعلم البيئي المتمثلة في: التعزيز، الاندماج الاجتماعي، الإرشاد العقلي، لعب الدور، التوقعات، بيئة التعلم بصعوبات التعلم، اللغوية، والمعرفية، والبصرية - الحركية لأطفال ما قبل المدرسة.

كما توصلت الدراسة لفروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عوامل: الانتباه والتوافق، والتذكر البصري، وفروق دالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في المناطق الريفية والموجودين في المناطق الحضرية في عوامل: الانتباه والتوافق، والتذكر البصري، وعوامل التعلم البيئي.

وركز البعض على دراسة صعوبات التعلم المعرفية والمؤثرة في صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هذه الدراسات،

دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠):

فقد درس لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) الفروق في الأداء علي مهام الذاكرة العاملة، والانتباه، والإدراك البصري المكاني، والوعي القراني بين التلاميذ العاديين (١٦ تلميذ) والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب (١٦ تلميذ) والقراءة (١٦ تلميذ) بالصف الأول الإعدادي. مستخدماً عدة مهام معرفية أعدها للدراسة، إضافة إلى تطبيق عدة إجراءات وإختبارات تشخيصية لإنتقاء ذوي صعوبات التعلم. وكشفت النتائج عن:

- فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم " حساب - قراءة " في كافة المتغيرات موضع الدراسة وهي: الذاكرة العاملة (بصرية - لفظية) والانتباه المستمر السمعي، والانتباه الإنتقائي البصري، والإدراك البصري المكاني والوعي القراني.

- كما كانت الفروق لصالح ذوي صعوبات الحساب في متغيرات، التجهيز اللفظي والتخزين البصري والانتباه البصري الإنتقائي والإدراك البصري المكاني والوعي القراني مقارنة بمجموعة ذوي صعوبات القراءة.

وتؤكد الدراسة علي عدم كفاءة منظومة التجهيز للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستخدام طرق غير مناسبة لمعالجة واسترجاع المعلومات وعدم القدرة علي توزيع الانتباه.

دراسة فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤):

ودرس فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) الفروق في سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من الجنسين بالصف الرابع الابتدائي. مطبقة عدة إختبارات للتحقق من المتغيرات موضع الدراسة، إضافة إلى عدة إختبارات تشخيصية أخرى لصعوبات التعلم.

وكشفت النتائج عن: فروق دالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأداء علي مهام سعة الذاكرة واستخدام استراتيجيات التشفير (عشوائية – محدودة) ومستويات التشفير لصالح العاديين، إضافة إلى إختلاف مستويات التشفير بإختلاف نوع الاستراتيجية المستخدمة، بما يشير إلى تأثير نوع الاستراتيجية المستخدمة علي مستوي التشفير، ويؤكد بأن الذاكرة العاملة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم أقل فعالية.

دراسة عبد الرقيب البحيري وجابر عبد الله (٢٠٠٥):

وقارن عبد الرقيب البحيري وجابر عبد الله (٢٠٠٥) بين الأطفال ذوي العسر القرائي (١٢٥ طفلاً (٦٨) وطفلة (٥٧)) والأطفال العاديين (١٧٥ طفلاً (٨٥) وطفلة (٩٠)) في المفاهيم الكمية ومفهوم الذات، وبين أربعة مجموعات من الأطفال ذوي المستويات العمرية المختلفة والواقعة في المدي العمري من ٤ و٦ – وحتى ٦ و٥ سنة. مطبقاً إختبارات: الإكتشاف المبكر للعسر القرائي. (إعداد الباحثان) وإختبار مفهوم الذات (إبراهيم قشقوش) وإختبار القدرة العقلية العامة أوتيس – لينون (مصطفى كامل ، ١٩٩٧) علي الأطفال عينة الدراسة بدور الحضانة والصف الأول من المرحلة الابتدائية. وكشفت النتائج عن:

- وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي العسر القرائي في المفاهيم الكمية ومفهوم الذات لصالح الأطفال العاديين.
- توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي العسر القرائي في المفاهيم الكمية لصالح المجموعة الرابعة الأكبر سناً، وهو ما يشير إلى بطئ نمو المفاهيم الكمية لذوي العسر القرائي مقارنة بنتائج الفروق الدالة إحصائية بين مجموعات العاديين.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الأولى وكل من المجموعة الثالثة والرابعة وبين المجموعة الثانية والرابعة لصالح المجموعات الأكبر سناً، وهو ما يشير إلى نمو مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة من الأطفال ذوي العسر القرائي.

ومن الدراسات الأجنبية،

يؤكد التراث البحثي في مجال صعوبات التعلم علي تدني كفاءة الذاكرة لدى الأطفال ذوي قصور أو تشتت الإنتباه مع فرط النشاط ADHD وصعوبات التعلم خاصة القراءة منها RLD. وفي هذا الإطار أجريت عدة دراسات منها،

دراسة أفيس (Avis, 2002):

هدفت دراسة أفيس (Avis, 2002) إلى إختبار فعالية الذاكرة لدى الأطفال ذوي تشتت الإنتباه مع فرط النشاط ADHD والأطفال ذوي صعوبات القراءة PLD. مستخدم مقياس الذاكرة للأطفال (Cohen, 1977) وإختبار الأداء المتواصل (المستمر) (CCpt)

Conners, 1995 -) مطبقا الدراسة علي ١٤٨ مشاركا بالدراسة إمتدت أعمارهم ما بين ٧ وحتى ١٦ عاما، وكشفت النتائج عن:

- إنخفاض أداء المشاركين ذوي صعوبات القراءة علي معظم المقاييس المستخدمة باستثناء الأداء علي مقياس الذاكرة المؤجلة.
- لا توجد مشكلات ذاكرة بين المشاركين ذوي تشتت الإنتباه مع فرط النشاط باستثناء مقياس الذاكرة الفعال علي نحو مخالف لنظرية Barkley s, 1997.
- كما لا توجد فروق في كل من أداء الذاكرة علي الأنواع الفرعية لتشتت الإنتباه مع فرط النشاط وعلي مقاييس كل من تثبيط الإنتباه والإنتباه الإنتقائي.

ودرس البعض الآخر مهارات تجهيز المعلومات الإجتماعية، ومن هذه الدراسات،

دراسة تير كاسبا (Tur – Kaspas, 2004):

إختبرت تير كاسبا (Tur – Kaspas, 2004) مهارات تجهيز المعلومات الإجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية طبقا لنموذج كيرك ودودجي Crick & Dodge (١٩٩٤) للتوافق الإجتماعي للأطفال، بلغ عدد المشاركين بالدراسة عشرين (٢٠) طفلا وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وعشرون (٢٠) طفلا وطفلة من زملائهم العاديين بنفس دور الرياض. وتم تقييم المشاركين علي مهارات تجهيز المعلومات الإجتماعية، ومشاعر العزلة أو الوحدة Loneliness والإحساس بالترابط أو التماسك Coherence وتقديرات المعلمين لمشكلاتهم السلوكية والمصادر الإيجابية. وكشفت النتائج عن: إنخفاض دال لأداء البنات ذوات صعوبات التعلم النمائية علي إثنتين من خطوات التجهيز وهما: القرار بالإستجابة وتنفيذ الإستجابة عن البنات العاديات. بينما لم تكشف النتائج عن فروق بين الذكور من ذوي صعوبات التعلم النمائية وزملائهم من العاديين، كما إرتبطت مهارات تجهيز المعلومات الإجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بتقديرات المعلمين.

وإتجه بعض الباحثين إلي دراسة الإختيارات المهنية للكبار أو الراشدين من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وفي هذا الإطار، إتجه عدد من الباحثين إلي دراسة الإرتباط بين عسر القراءة وإختيار الوظائف المختلفة، ومن هذه الدراسات،

دراسة تايلور وولتر (Taylor & Walter, 2003):

درست تايلور وولتر (Taylor & Walter, 2003) طبيعة الإختيارات المهنية للكبار (الراشدين) ذوي أعراض عسر القراءة وأقرانهم من العاديين. وكشفت النتائج عن تفضيل الراشدين أو الكبار ذوي عسر القراءة للمهن الموجهة نحو الناس مثل مهنة التمريض، والبيع والشراء، وأقل تفضيلا للمهن العلمية أو الكمبيوتر، أو الإدارة والمالية. ومن ثم، يكون الأفراد ذوي عسر القراءة أقل تفضيلا للعمل أو لدمجهم في مهن مثل مجالات، العلم والعمليات الحاسوبية والإدارة والمالية، هذه الوظائف التي تعتمد علي درجة كبيرة من الأعمال الكتابية، والتجهيز الرقمي والرمزي، وهي ما يتعرض فيها الأفراد لأوقات محددة ولتقترات حرجة أو وجيزة، والأعمال المفروضة عملها تحت ضغط

الأوقات الحاسمة. ومن ثم تؤثر صعوبات التعلم في عزوف بعض الكبار ذوي صعوبات التعلم في تجاهلهم أو تجنبهم لمهن بعينها. (Taylor & Walter, 2003: 183)

وإهتمت دراسات أخرى باختبار بعض البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية والتي تهدف إلى التخفيف من صعوبات التعلم النمائية بل وعلاجها من خلال الدعم بهذه البرامج، متبنيين عدة مداخل منها، المدخل العصبي والمدخل المعرفي وغيرها، ومن هذه الدراسات؛
دراسة أحمد عاشور (٢٠٠٢):

إختبر أحمد عاشور (٢٠٠٢) برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في صعوبات كل من: الإنتباه والإدراك ، متبنيا النموذج المعرفي ومدخل تجهيز المعلومات. وطبقت الدراسة علي عينة تكونت من ستون تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، مستخدما العديد من الاختبارات التشخيصية الخاصة بصعوبات التعلم، وكفاءة عمليتي الإنتباه والإدراك. وكشفت نتائج الدراسة عن: فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، التجريبية (٣٠ تلميذا وتلميذة) والضابطة (٣٠ تلميذا وتلميذة) لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين الصعوبات موضع الدراسة.

دراسة محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٢):

ودرس محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٢) فعالية برنامج علاجي لإضطرابات الإنتباه والإدراك لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتأثيره علي التحصيل الدراسي. وطبقت الدراسة علي مجموعتين إحداهما: تجريبية (بلغت ٣٢ تلميذا وتلميذة) والأخرى: ضابطة (بلغت ٣٢ تلميذا وتلميذة) من تلاميذ الصف الرابع، الذين يعانون من صعوبات التعلم. مستخدما: مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات)، وإختبار الذكاء اللفظي (عطيه هنا)، وإختبار تحصيلي في اللغة العربية والحساب، ومقياس لإضطرابات الإنتباه مع فرط النشاط، ومقياس لإضطراب الإدراك. وكشفت النتائج عن:

- فعالية البرنامج المقترح، حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات البعدية للإنتباه والإدراك والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
- كما وجدت فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية لصالح القياسات البعدية.

دراسة السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣):

وهدف دراسة السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) التحقق من فعالية برنامج مصور في علاج صعوبات الإدراك البصري كأحد صعوبات التعلم النمائية وأثر ذلك علي تحسن مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ تلميذ (٣٥) وتلميذة (٢٩) تم تقسيمهم إلي مجموعتين أحدهما تجريبية (٣٢ تلميذ) (١٩) وتلميذة (١٤) والأخرى ضابطة (٣٢ تلميذ) (١٧) وتلميذة (١٥) . وكشفت نتائج الدراسة عن:

- دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك البصري النمائية المتمثلة في المطابقة، والتمييز الإدراكي (من ناحية الشكل والحجم) والثبات الإدراكي، والإدراك المكاني، وتمييز الشكل والأرضية، والإغلاق البصري، والتآزر البصري - الحركي، والدرجة الكلية (كما تقيسها البطارية المعدة للدراسة) بينما لم تكشف عن دلالة إحصائية للفروق في القراءة.

وإهتم البعض بالإختبار أو التحقق التجريبي لبرامج تحسين عمليات أو متغيرات الصعوبات المعرفية النوعية للتعلم، ومن هذه الدراسات، دراسة مني حسن بدوي (٢٠٠٤):

فقد هدفت مني حسن بدوي (٢٠٠٤) التحقق من فعالية برنامج تدريبي يعتمد علي استخدام بعض استراتيجيات الإنتباه الإنتقائي في تحسين عملية التذكر (الصريح - الضمني) للأطفال ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال القياسات البعدية والتتبعية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ تلميذا وتلميذة موزعين علي مجموعتين أحدهما: مجموعة تجريبية (٢٤) والآخرى مجموعة ضابطة (٢٤). مطبقة اختبارات، التذكر، إضافة إلي عدة اختبارات تشخيصية لصعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلي إقتصار فعالية استخدام بعض استراتيجيات الإنتباه الإنتقائي في التذكر الصريح عن التذكر الضمني لدي عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

إضافة إلي الدراسات التي إهتمت بالتحقق من مدي صدق وثبات الاختبارات والأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم النمائية علي وجه الخصوص، ومن هذه الدراسات،

دراسة كورنولدي وآخرون (Cornoldi et al, 2003):

وهدف دراسة كورنولدي وآخرون (Cornoldi et al, 2003) إلي إستنباط وحساب صدق إستبيان فرز قصير يمكن أن يستخدمه المعلمين في المدرسة الابتدائية لتحديد الأطفال ممن يحتاجون إلي خدمات إكلينيكية لأنهم يملكون صعوبات تعلم بصرية مكانية Visuo - spatial (VSLD) والإستبيان المكون من ١٨ مفردة وهو إستبيان التصور البصري المكاني المختصر (SVS) مشتق من نسخة مطولة موضوعة منذ وقت مبكر. وإختبارات صدقها كانت جيدة حيث أنجزت عن طريق:

أ - التحقق من أن الأطفال يمكن تحديدهم عن طريق إستبيان للتصور البصري المكاني المختصر والذي يكشف حقيقة عن قصور في التصور البصري المكاني عن التقييمات السيكمترية.

ب - تقديرات إستبيان التصور البصري المكاني المختصر مع التحديد الإكلينيكي لعينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم البصري المكاني (VSLD).

وكشفت النتائج عن صدق الإجراءات التي كشفت عن أن SAS يكون أداة سريعة وصادقة، ويمكن أن تساعد في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم البصري المكاني في المدرسة الابتدائية.

خلاصة واستنتاج:

يلاحظ من مراجعة التراث السيكولوجي في مجال صعوبات التعلم عدة ملاحظات يمكن إيجازها فيما يلي:

- إن أبرز صعوبات التعلم النمائية شيوعا هي: الصعوبات اللغوية: والمعرفية، والبصرية - الحركية، وهي ما أشار إليها كيرك وكالفنت (١٩٨٨) وتبناها كل من أحمد عواد (١٩٩٤) ونبيل السيد (٢٠٠٠) وقامت في ضونها دراسة عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) عن المهارات قبل الأكاديمية، وهو التصنيف المشتق من تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٧٧) .
- إضافة إلي ماتبناه وأعدده للبيئة العربية مصطفى كامل (١٩٩٠) من تصنيف صعوبات التعلم، المتمثل في الفهم السماعي والذاكرة- اللغة المنطوقة - التوجه (المكاني - الزماني) - التأزر الحركي - السلوك الشخصي الاجتماعي. وأجرى جمال عطيه فايد (٢٠٠١) دراسته في ضوئه، وهو ما يفرض ضرورة طرح نموذج متكامل بهدف تطويره، ويدفع بالدعوة إلي توسيع الدراسة في هذه المجالات بهدف الوصول إلي منظومة تطبيقية شاملة.
- ويلاحظ أن جذب مجال صعوبات التعلم لعدد من المجالات العلمية الهامة التي أسهمت وتشارك في تطوير أفكاره ونماذج النظرية والتطبيقية أو العلاجية، مثل علم النفس، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللعوي، وعلم السمعيات، وعلم البصريات، وعلم الوراثة، والتربية الخاصة، والتدريس العلاجي أدي بهذا التعدد إلي تباين الرؤي وتعريفات المجال، وقضاياه النظرية، ومشكلاته التطبيقية، بما يؤدي إلي استغلالها في إيجاد صيغة تكاملية في هذا المجال.
- التأكيد علي ضرورة وحتمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية من كافة المهتمين بهذا المجال علي مستوي المؤسسات والهيئات الرسمية " كالمجلس القومي لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية " وكذلك العلماء والباحثون المهتمون بهذا المجال.
- تعد عوامل صعوبات التعلم داخلية المنشأ وليست خارجية، مثل ضعف التدريس، أو العيوب البيئية أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو أي من الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات الحسية أو الإضطراب الإنفعالي، أو التخلف العقلي أو ذوي مشكلات التعليم، وذوي الإعاقات الحسية أو المضطربين إنفعاليا باعتبارهم حالات استبعاد وأن نسب صعوبات التعلم إلي عوامل خارجية يحدث خلط أو يوقعنا في الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المشابهة مثل مفهوم التأخر الدراسي وغيرها، والتي تزيد أو تعمق من صعوبات التعلم.
- تضمين التعريفات للمحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم، خاصة محك الاستبعاد، ومحك التباعد وغيرها، تميزا لصعوبات التعلم عن غيرها من الفئات الخاصة الأخرى بما يشير إلي أهمية هذه المحكات.
- تركز معظم التعريفات والتراث النظري الخاص بصعوبات التعلم علي الإهتمام بمرحلة الطفولة، ويتناول البعض الآخر كافة المراحل التعليمية الأخرى وصولا إلي الكبار منهم (مرحلة الجامعة وما بعدها).
- يشير مصطلح صعوبات التعلم إلي مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر علي هيئة صعوبات ذات دلالة جوهرية في عمليات التعلم، وهو ما تؤكد

التعريفات الرسمية الحديثة لصعوبات التعلم، الأمر الذي يترتب عليه مشكلات أولية وقضايا خلافية تحتاج جهدا خاصا وتمثل محورا هاما.

توصيات تربوية:

بمراجعة التراث السيكولوجي في مجال صعوبات التعلم يمكن طرح عدة توصيات تربوية يمكن الاستفادة منها في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية، والتخفيف من حدة تلك الصعوبات، أو علاجها، منها:

○ الإهتمام برعاية الجوانب المختلفة للطفل، اللغوية والمعرفية والإدراكية - الحركية منها، وإفساح الطريق للنمو غير المحدود، خاصة في مرحلة رياض الأطفال، مع استخدام الأدوات والتقنيات الملائمة لمتطلبات هذه المرحلة، من ألعاب ورسوم وغيرها.

○ تهيئة الأطفال بمرحلة رياض الأطفال بما يمكنهم من استقبال مهامهم المعرفية والأكاديمية بمرحلة التعليم الأساسي دون صعوبات تعلم، وهو ما يتطلب ضرورة وضع برامج تعليمية ملائمة معنية بالمهارات قبل الأكاديمية المتضمنة في المقررات الدراسية اللاحقة، بما يتلائم وطبيعة المرحلة.

○ تزويد رياض الأطفال والمدارس بفرق متكاملة من المتخصصين في التشخيص أو التقييم وتقويم الجوانب التربوية عامة والجوانب المرتبطة بالصعوبة بوجه خاص، بهدف الحصول علي ملف أكاديمي تشخيصي حقيقي يمكن من خلاله التعامل مع الطفل وعلاج الصعوبات الناشئة، عن طريق تحويله إلي خدمات وبرامج التربية الخاصة.

○ ضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم إعدادا خاصا بما يؤهلهم لسرعة الإكتشاف المبكر والتشخيص والتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاجها، وذلك ضمن برامج الكليات والمعاهد التربوية المتخصصة، إضافة إلي برامج التدريب أثناء الخدمة علي كل ما يستجد في مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات التعلم النمائية بوجه خاص.

○ إنشاء فصول خاصة مجهزة لرعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية علي أن تحتوي هذه الفصول علي كافة الأدوات والأجهزة والإحتياجات الضرورية، وكافة البرامج الإرشادية والعلاجية لهذه الفئة الطلابية علي أن يتم استقبالهم فيها طبقا لحالة الصعوبة، والأطر النظرية المطروحة في هذا المجال.

○ تضافر جهود الأسرة والمدرسة لمواجهة صعوبات التعلم، والإتجاه نحو عمل دورات تثقيفية وتدريبية لآباء هؤلاء الأطفال في إطار عمل متكامل يتم مع البرامج التربوية بالمدرسة، لإتاحة الفرص الملائمة لتنفيذ البرامج الوقائية والعلاجية في إطار تكاملي.

مراجع البحث:

- (١) أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢): مدى فعالية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مودعة مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- (٢) أحمد عواد (١٩٩٣): دلالة مشكلة صعوبات التعلم في تنظم التعليم العربية والحاجة إلى الحلول (دراسة نظرية). مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد الثاني، العدد الأول، ص: ٥١ - ٧٤.
- (٣) أحمد عواد (١٩٩٤): التعرف المبكر علي صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة "أطفال في خطر"، جامعة عين شمس، والمنعقد في الفترة من ٢٦ - ٢٩ مارس، القاهرة، ص: ٣٠٤ - ٣٤١.
- (٤) أحمد عواد (٢٠٠٠): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- (٥) السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣): صعوبات التعلم "تاريخها، مفاهيمها، تشخيصها، علاجها". ضمن سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة (العدد الثالث ٣)، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (٦) السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣): صعوبات التعلم والإدراك البصري "تشخيص وعلاج". ضمن سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة (العدد الرابع ٤)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (٧) أنور الشرقاوي (١٩٩٦): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- (٨) أنور الشرقاوي (٢٠٠٢): صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، والخصائص. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة السادسة عشر (١٦)، العدد الثالث والستون (٦٣)، ص: ٦ - ٣١.
- (٩) جمال عطيه فايد (٢٠٠١): مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين). مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، العدد ٤٧، صص: ١٦٦ - ١٩٢.
- (١٠) زيدان السرطاوي وكمال سيسالم (١٩٨٧): المعاقون أكاديميا وسلوكيا "خصائصهم وأساليب تربيتهم". دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.
- (١١) سعيد دبيس (١٩٩٤): دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد التاسع والعشرون، ص: ٢٦ - ٥٠.
- (١٢) عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس عشر، العدد ٤٨، ص: ١٥ - ٥٠.

- (١٣) عبد الرقيب البحيري وجابر عبد الله (٢٠٠٥): المفاهيم الكمية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي العسر القرائي والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس عشر (١٥)، العدد ٤٧، ص: ١ - ١٠٣.
- (١٤) عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ابلحقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مودعة بمكتبة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
- (١٥) عبد الوهاب كامل (١٩٩٩): التعلم العلاجي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- (١٦) فتحي الزيات (١٩٨٩): دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة أم القرى، السنة الأولى، العدد الثاني، ص: ٤٤٥ - ٤٩٦.
- (١٧) فتحي الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية " ضمن سلسلة علم النفس المعرفي (٤)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- (١٨) فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤): سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر (١٤)، العدد (٤٢)، ص: ٢٠٧ - ٢٧٠.
- (١٩) فيصل الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية " دراسة مسحية، تربوية، نفسية ". رسالة الخليج العربي، العدد ٣٨، ص: ١٢١ - ١٧٨.
- (٢٠) فيولا البيلوي (١٩٨٨): دراسة تحليلية لمشكلات السلوك عند الأطفال. المؤتمر الأول للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ص: ٥٨٨ - ٦٢٩.
- (٢١) كيرك وكالفانت (١٩٨٨): صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- (٢٢) لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العاشر (١٠)، العدد (٨)، ص: ١٧ - ١٢٥.
- (٢٣) محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجي لإضطرابات بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مودعة بمكتبة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
- (٢٤) مصطفى كامل (١٩٩٠): مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- (٢٥) مني حسن بدوي (٢٠٠٤): أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الإنتقائي في التذكر الريح وفي التذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر (١٤)، العدد (٤٥)، ص: ٣٢١ - ٣٩٤.

(٢٦) نبيل السيد حسن (٢٠٠٠) : أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر الدولي السابع " بناء الإنسان لمجتمع أفضل " (توجهات مستقبلية مع بداية قرن جديد وألفية جديدة)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص: ٥٩٥ - ٦٠٩.

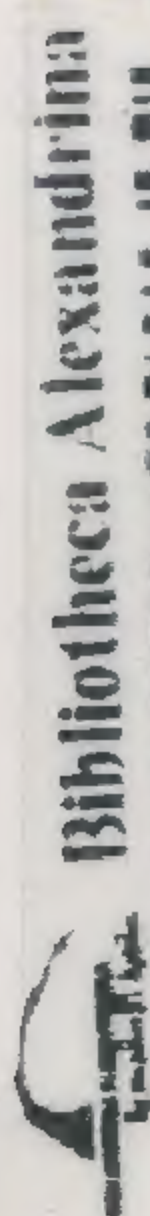
(٢٧) نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

- 28) Avis, K. T. (2002): An Analysis of Memory Functioning in Attention and Learning Disorders. D. A. I., Vol. 63 , No. 10 , P. 4933 – B. .
- 29) Cornoldi, C. et al, (2003): A Rapid Screening Measure for the Identification of Visuospatial Learning Disability in Schools. Journal of Learning Disabilities, Vol. 36, No. 4, PP: 299 – 306.
- 30) Dietz, S. (2004): Comorbidity of Learning Disabilities, Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, and Emotional and Behavioral Disorders in Adolescents at Risk for the Development of Emotional and Behavioral Disorders. D. A. I., Vol. 65, No. 03, P. 889 – A.
- 31) Gilger, J. W. & Kaplan, B. J. (2001): Atypical Brain Development: A Conceptual Framework for Understanding Developmental Learning Disabilities. Developmental Neuropsychology, Vol. 20, No. 2, PP: 465 – 481.
- 32) Powell, S. D. (2000): Assessing Learning Disabilities in Reading: A Validity Study of the Cognitive Assessment System. D. A. I., Vol. 61, No. 5, P. 2777 – B.
- 33) Taylor, K. E. & Walter, J. (2003): Occupation Choices of Adults with and without Symptoms of Dyslexia. Dyslexia, 9: 177 -185.
- 34) Tur – Kaspas, H. (2004): Social Information Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 19 (1), PP: 3 – 11.
- 35) Turner, M. D., Baldwin, L., Kleinert, H. L., & Kearns, J. F. (2000): The Relation of State Wide Alternate Assessment for Students with Severe Disability to Other Measures of Instructional Effectiveness . Special Education , Vol. 34, No. 2, PP: 69 – 76.

المطبعة المحمدية للطباعة والنشر ٠١٦١٢٨٩٩٨٠



904
11



Bibliotheca Alexandrina



0667508